



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

JOAIS MARTINS SILVA

**AS PERCEPÇÕES DOS/AS ESTUDANTES-PROFESSORES/AS DE
MATEMÁTICA DO AGRESTE PERNAMBUCANO ACERCA DA CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ANTECIPADA NA
DOCÊNCIA**

CARUARU

2019

JOAIS MARTINS SILVA

**AS PERCEPÇÕES DOS/AS ESTUDANTES-PROFESSORES/AS DE
MATEMÁTICA DO AGRESTE PERNAMBUCANO ACERCA DA CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ANTECIPADA NA
DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante.

CARUARU

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586p

Silva, Joais Martins.

As percepções dos/as estudantes-professores/ras de matemática do Agreste Pernambucano acerca da construção da identidade docente a partir da experiência antecipada na docência. / Joais Martins Silva. – 2019.
139 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Tânia Maria Goretti Donato Bazante.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2019.

Inclui Referências.

1. Professores - Formação - Pernambuco. 2. Professores de matemática - Pernambuco. 3. Professoras de matemática - Pernambuco. 4. Identidade (Psicologia) - Pernambuco. 5. Prática de ensino - Pernambuco. 6. Percepção. I. Bazante, Tânia Maria Goretti Donato (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-242)

JOAIS MARTINS SILVA

**AS PERCEPÇÕES DOS/AS ESTUDANTES-PROFESSORES/AS DE
MATEMÁTICA DO AGRESTE PERNAMBUCANO ACERCA DA CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ANTECIPADA NA
DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 16/01/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Kátia Silva Cunha (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Orquídea Maria de S. G. Paulino (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

A Jeová Deus dono e maestro da minha vida. À minha mãe Maria José, que investiu tempo e recursos para que eu pudesse alcançar uma formação humana e profissional, possibilitando-me emancipação em todos aspectos da vida, a vocês dedico essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Uma das coisas mais valiosas que aprendi e faço sempre questão de exercê-la refere-se à gratidão. Desse modo, nesse momento reservado aos agradecimentos tenho muito e a muitas pessoas que agradecer. Inicialmente, agradeço a Jeová Deus pelo dom da vida, pela oportunidade de conhecê-lo por ter me dado sabedoria e permitido que tivesse a graça de ter uma família. A propósito, agradeço aos meus pais Antônio Marcos e Maria José, por, apesar das diversas dificuldades, nunca terem permitido que nem eu e nem meus irmãos padecêssemos. Em especial, à minha mãe que, em momentos de maior carência, não permitiu que eu ficasse sem o acesso à educação escolar, provendo tudo aquilo que fosse possível para que minha escolarização não ficasse comprometida. Grato sou aos meus irmãos Leandro, Gabriela, Bruna e Junior pela amizade e amor que sentem por mim e por acreditarem sempre em tudo que fiz. Aos meus sobrinhos Luan, Grazielly e Guilherme por despertarem em mim um amor antes nunca sentido, o amor de tio. À minha vovó Damiana, grande matriarca, que continua viva e forte apesar das batalhas na/da vida. Não esqueço da minha saudosa vovó Mariana que, quando eu era criança, fazia maravilhosos bolinhos de feijão, que até hoje “sinto” o gosto e o cheiro deles. Gratidão, às minhas tias e tios paternos e maternos, as/os quais tenho grande amor e estima. Agradeço meus amigos de infância e que me acompanham até hoje como Teresa. Bem como, aos/as amigos/as chegados/as na vida adulta como Adriel Rodrigues, Douglas Ferreira, Glaucia Maria, Gessiane, Jó Leite, Lucielma, Mirthis Yammilit, Renata Ribeiro e Robécia. As amizades feitas no mestrado como as de José Mário, Jefferson David, Lucielma Bernardino e Thiago Viana e outros/as que peço perdão por não dispor de espaço para nomeá-los/as. À minha professora alfabetizadora, Simone, que marcou minha vida de forma inesquecível, agradeço pela sua ajuda e peço desculpas pelos intensos momentos de rebeldia de minha parte. À Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela acolhida e apoio todo esse tempo. Grato sou à minha orientadora, Tânia Bazante, por ter aceito minha proposta de pesquisa e ter, desde sempre, mostrado apoio e humanidade comigo, por mais pessoas e orientações assim. Aos/as professores/as do supracitado mestrado pelos ensinamentos e experiências que me fizeram crescer humana,

profissional e intelectualmente. Gratidão à Kátia Cunha que, desde a qualificação, contribuiu de forma significativa para o melhoramento da pesquisa. Agradecimento aos/as professores/as do curso de Pedagogia da UFPE-CAA, por terem me polido como pesquisador para que pudesse assim chegar ao mestrado, em especial, à Orquídea que me honra ao tê-la enquanto examinadora da dissertação. Agradeço aos coordenadores do curso de Matemática – Licenciatura da UFPE-CAA por terem aceito e permitido que eu desenvolvesse, sem restrições, a pesquisa. Grato aos/as participantes da pesquisa, pois sem eles/as nada disso seria possível. Agradeço ao Movimento Estudantil de Pedagogia por ter me ensinado a lutar pela educação e pelo reconhecimento profissional. A Sebastião Junior e a Danilo (ex-supervisores e amigos) pela compreensão nas vezes que tive que me ausentar do trabalho para ir às aulas do mestrado. Agradeço aos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), em especial, ao ex-presidente Luíz Inácio Lula da Silva pela interiorização da UFPE na cidade de Caruaru, bem como, à ex-presidenta Dilma Rousseff que, na época em que eu fazia a graduação, manteve as políticas de assistência estudantil. Enfim, às outras dezenas de pessoas não citadas, mas que estão na minha memória afetiva, também agradeço infinitamente.

“Para que as pessoas saibam que tu, cujo nome é Jeová, somente tu és o Altíssimo sobre toda a terra” (A BÍBLIA, A. T., Salmos, 83:18).

RESUMO

A pesquisa trata das eventuais interferências que a experiência antecipada na docência pode trazer para a identidade docente dos/das estudantes-professores/as do curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Para tanto, a investigação tem como questão central: Para o estudante-professor de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula, tem interferido na sua identidade docente? Portanto, enquanto objetivo geral, temos: Compreender se, para o estudante-professor de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula interfere na sua identidade docente. A perspectiva teórica filiada tem por base as discussões feitas por autores/as que tratam sobre identidade docente (PIMENTA, 1999; NÓVOA, 2007; VEIGA, 2007, 2008; GARCIA, 2009a, 2009b) e saberes experienciais (PIMENTA, 1999; GAUTHIER *et al.*, 2006; TARDIF, 2014). No que se refere aos aspectos metodológicos, apontamos que a pesquisa tem uma abordagem qualitativa por trazer elementos subjetivos dos/as participantes, a saber: suas percepções sobre o objeto pesquisado; quanto a seleção desses/as participantes, esta ocorreu mediante aplicação dos questionários, onde buscamos identificar quais pessoas poderiam ser inclusas na pesquisa, caso assim aceitassem o convite; no que tange à produção dos dados analisados, isso aconteceu via as entrevistas semiestruturadas; e para apreciação dos conteúdos produzidos, empregou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005). Entre os resultados, apontamos que os/as estudantes-professores/as, ao estarem antecipadamente em sala de aula, enquanto docentes, encontram artefatos para realizar seu trabalho, portanto, agregam as suas identidades docentes os saberes da experiência. Ainda se pode apontar que eles/as consideram a teoria como referência para a prática docente, contudo, diante das dificuldades no processo de ensino, acreditam que há pouca correspondência entre os saberes recebidos na formação inicial e a prática profissional. Por fim, evidenciam baixo desejo de permanecer na docência, o que indica que, algumas dessas identidades estão em crise no que tange à identificação com a profissão.

Palavras-chave: Estudantes-professores/as de matemática. Identidade docente.

Saberes experienciais. Docência.

ABSTRACT

The research treats the eventual interferences that the anticipated experience in the teaching can bring to the teaching identity of the students-teachers of the Math degree course from the Federal University of Pernambuco/Academic Center of the Agreste (UFPE/CAA). Therefore, the investigation has as a center question: to the student-teacher of Math degree, has the anticipated insertion in the classroom interfered on your teaching identity? Accordingly, as a general aim, we have: understand if, to the student-teacher of Math, the anticipated insertion in the classroom does interfere in its teaching identity. The affiliated theoretical perspective is based on the discussions made by authors dealing with teaching identity (PIMENTA, 1999; NÓVOA, 2007; VEIGA, 2007, 2008; GARCIA, 2009a, 2009b) and experiential knowledge (PIMENTA, 1999; GAUTHIER et al., 2006; TARDIF, 2014). To what it refers on the methodological aspects, we pointed that the research has a qualitative approach for bringing subjective elements from the participants, to know: the perceptions about the object researched; regarding the selection of these participants, this same occurred upon quiz application, where, through them, we seek to understand which people could be included in the research, if so they accepted the invitation; in reference to the production of data analysed, this happened via the semi structured interviews; and for the appreciation of the produced content, we employed the content analysis technique (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005). Between the results, we pointed that, the students-teachers, by being in advance in the classroom as teachers, find artifacts to accomplish their work, therefore, aggregate to their teaching identities the knowledge of the experience. Yet can point that they consider the theory as a reference to the teaching practice, however, facing the difficulties on the teaching process, they believe that there are few correspondences between the knowledge received on the initial formation and the professional practice. Yet, they evidence low will for permanence in the teaching, which indicates that, some of these identities are in crisis in reference to the identification with the profession.

Keywords: Students-teachers of mathematics. Teaching identity. Experiential knowledge. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Identidade profissional docente	47
Figura 2 –	Distribuição percentual dos componentes curriculares do curso Matemática – Licenciatura	84
Figura 3 –	Fluxograma de seleção, organização e categorização dos dados	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	As constantes da identidade docente	49
Quadro 2 –	Organização do CAA por núcleo e cursos de graduação em 2018	82
Quadro 3 –	Pós-Graduação em 2018 no CAA	82
Quadro 4 –	Perfil dos participantes da pesquisa	86

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNFIC	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada
EC	Emenda Constitucional
EE	Educação Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IEPIC	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
IES	Institutos de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNPEF	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
NFD	Núcleo de Formação Docente
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECAM	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
PPGECON	Programa de Pós-Graduação em Economia
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESC	Serviço Social do Comércio
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

UPE Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DOCÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO NO BRASIL	24
2.1	Profissão e profissionalização docente: definições e sentidos	24
2.2	A docência embrionária na Grécia antiga	28
2.3	O início do “magistério” no Brasil: um fazer sem saberes e regrado de fé	29
2.4	A docência durante o período do império brasileiro	31
2.5	A profissionalização docente no século XX	32
2.6	Anos 2000-2016: do sonho à negação da profissionalização docente no Brasil	37
3	IDENTIDADE DOCENTE: BUSCAS POR DEFINIÇÕES E ENTENDIMENTOS	40
3.1	Identidade	40
3.2	Identidade e docência	44
3.3	A identidade docente posta à crítica	54
4	EXPERIÊNCIA E SABERES: INTERSECÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE	58
4.1	Experiência	58
4.1.1	<i>Experiência como aluno/a da educação básica</i>	<i>60</i>
4.1.2	<i>Experiência como licenciando/a</i>	<i>62</i>
4.1.3	<i>Experiência como profissional</i>	<i>63</i>
4.2	Saberes e docência: quais são esses saberes? Todos são saberes docentes?	65
4.3	Os saberes da experiência: as críticas em seu torno	72
5	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	78
5.1	Fase exploratória e abordagem da pesquisa	78
5.2	Centro Acadêmico do Agreste: <i>locús</i> da investigação	81
5.2.1	<i>O curso de Matemática – Licenciatura do CAA</i>	<i>83</i>
5.2.2	<i>Participantes da pesquisa</i>	<i>85</i>

5.3	Instrumentos metodológicos e a produção de dados	87
5.4	Análise: o tratamento dos dados	90
6	APRECIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS	93
6.1	Escolha profissional: aspectos incipientes da identidade docente dos/as estudantes-professores/as de matemática	93
6.2	Experiência: relações do fazer com o saber e o tornar-se docente	98
6.3	Identificação docente: as projeções para o futuro enquanto profissional do magistério	110
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	116
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	130
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	132
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	133
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134
	ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	136
	ANEXO D – DADOS SOBRE O CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA DO CAA	139

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta-se como resultado de um percurso formativo que precede nossa entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM¹) da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Estamos dizendo que, durante os dois últimos anos no curso de pedagogia da UFPE/CAA, experienciamos duas atividades formativas-profissionais que foram agenciadoras no que diz respeito a nos direcionar ao processo seletivo do referido mestrado.

A primeira, refere-se ao estágio não-obrigatório, realizado nos anos de 2015 e 2016, no Serviço Social do Comércio (SESC). No qual, entre muitas funções, exercíamos a docência², orientados pela professora titular³ do 2º ano (anos iniciais) da unidade do SESC – Caruaru. Experiência que buscamos refletir sobre a importância da mesma para o desenvolvimento e construção de nossa identidade profissional ao estarmos no processo de profissionalização e formação docente (SILVA, 2016).

A segunda, diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual discutimos sobre o clientelismo político na educação municipal de Caruaru – Pernambuco, interesse esse que resultou em outras reflexões sobre a docência (SILVA & BARROS, 2016). Nesse período, questionávamos a identidade docente (identificação) de pessoas que adentram as escolas por meio de indicações políticas.

¹ O PPGECM está regulamentado desde a publicação do Boletim Oficial V. 50, nº 007 especial, pp. 01–14, de 15 de janeiro de 2015, e tem como principais objetivos: “a) proporcionar, ao estudante graduado, um aprofundamento na área de Educação em Ciências e Matemática, que lhe permita atingir alto padrão de competência acadêmica e técnico profissional e desenvolver uma visão sólida e abrangente da Educação em Ciências e Matemática, além de instrumentos didáticos eficientes que lhe permitam ligar esses conhecimentos à prática docente e a pesquisa na área da Educação em Ciências e Matemática; b) oferecer, dentro da Universidade, ambiente e recursos adequados para que se desenvolva a investigação nas áreas de Educação em Ciências e Matemática, mais especificamente relativa ao estudo da relação entre a formação de professores e a construção do currículo nos diversos níveis de ensino e das metodologias e práticas do ensino de ciências e da matemática (UFPE, 2015, p. 01).

² Os termos docência e magistério terão sentidos iguais na dissertação, exceto, quando estivermos tratando do Curso de Magistério. Portanto, a frase acima poderia ter sido escrita também dessa forma: “No qual, entre muitas funções, exercíamos o magistério”.

³ Estamos chamando de professor/a titular, a pessoa responsável pelo ensino em determinada sala de aula e que, portanto, que não está inserido nela na mesma condição que um/a estagiário/a, mas sim, como docente que desenvolve o ensino desde sua concepção ao seu desenvolvimento.

Dessa maneira, essas experiências do estágio não-obrigatório em associação à construção do TCC nos levaram a outras inquietações envolvendo a formação dos/as professores/as, em especial, sobre a identidade docente e as relações com os saberes experienciais. Assim, passamos a nos perguntar o que pensam os/as professores/as de áreas específicas sobre esses temas.

Em especial, refletimos acerca de como os/as docentes⁴ de matemática entendem os processos de construção de suas identidades a partir da experiência (o fazer), bem como, se reconhecem-se como professores/as (identificação) ao estarem exercendo suas atividades. Tal reflexão começa a surgir, principalmente, porque como indivíduos estratégicos, no que diz respeito às demandas das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005), eles/elas são bastantes solicitados/as e sobrecarregados/as, sendo a sobrecarga de trabalho um aspecto discutido no conceito de identidade docente (OLIVEIRA, 2008).

Por isso, buscamos novos direcionamentos para nossa trajetória acadêmica e pensamos que, uma forma disso acontecer seria ao invés de submetermo-nos a um processo seletivo em um programa de pós-graduação em educação no seu sentido mais amplo, optarmos por um programa de mestrado que nos permitisse chegar aos/as professores/as de matemática, em especial, no campo da formação docente.

Desse modo, escolhemos o PPGECEM da UFPE/CAA, por justamente esse programa de pós-graduação trazer em sua nomenclatura áreas específicas, a saber, as áreas de Ciências e Matemática. Por fim, fomos aprovados por meio de processo seletivo, tendo nos filiado a linha⁵ de currículo e formação de professores/as, que previamente havíamos escolhido por ser essa linha que estaria em consonância com nosso objeto de estudo.

Sabe-se que a formação inicial se tornou parte necessária e importante para o indivíduo que deseja ser professor/a, portanto, um/a profissional do ensino. Desde meados da década de 90 do século XX, no Brasil, essa formação profissional tem sido exigida pela lei maior da educação brasileira, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996).

⁴ Utilizaremos o termo docente ou professor/a como sinônimos, conforme o sentido comum dado a ambos os termos no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001), ao dizer que docente ou professor/a refere-se àquele/a que ensina.

⁵ A outra linha de pesquisa do PPGECEM é denominada de metodologias e práticas de ensino de ciências e matemática.

No capítulo VI dessa lei que trata da formação dos professores/as, postula-se que, quanto à formação docente: “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” e continua ao afirmar que será “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, capítulo VI, art. 62).

Bem como, pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que orienta os cursos de graduação quanto à sua organização e a outros aspectos referentes à formação docente ao afirmar que “ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (DCNFIC) em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015, resolução nº 2, art. 1).

Esses cursos têm a finalidade de formar o/a futuro/a profissional docente, ao fornecer conhecimentos das Ciências da Educação, vivências teórico-práticas, bem como, saberes da área a qual tenha escolhido atuar, como os conhecimentos da física, geografia, história, matemática, entre outras disciplinas. Desse modo, busca-se formar um indivíduo que, ao término da graduação, tenha condições de materializar na sala de aula⁶ o ensino e, dessa forma, proporcionar o aprendizado dos/as alunos/as.

A formação inicial é marcada por momentos teórico-práticos⁷, entre os quais encontram-se os chamados estágios obrigatórios, que são indispensáveis nos cursos de formação docente (BRASIL, 1996, 2015). Tais oportunidades inserem os/as formandos/as no campo profissional. Além dos estágios obrigatórios, existem os estágios não obrigatórios, que são orientados pela Lei nº 11.788 de 2008 (BRASIL, 2008b), que de modo igual aproximam os/as graduandos/as ao contexto da escola, em especial, da sala de aula.

Estando ainda na formação inicial, muitos/as são os/as estudantes universitários/as de cursos de formação docente que adentram as escolas, não como estagiários/as, mas como professores/as. Isso é algo tão comum que, muitas prefeituras da região Agreste do Estado de Pernambuco realizaram seleções

⁶ Estamos destacando o local da sala de aula enquanto *lócus* de maior incidência do fazer do/a professor/a, mas que não se limita a este espaço ou às atividades realizadas nele.

⁷ Não estamos dizendo que há apenas uma relação entre teoria e prática, quando se está realizando o estágio obrigatório. Contudo, nesse momento da escrita, destacamo-lo por ser ele um dos agenciadores que inserem os/as graduandos/as nas escolas, sobretudo, nas salas de aula.

simplificadas, as quais não exigiam formação finalizada para assumir as salas de aula. Um exemplo disso foi a seleção simplificada realizada pela prefeitura de Toritama – PE, no ano de 2017, que permitiu que candidatos/as com formação a partir do terceiro período participassem da referida seleção para o cargo de professor/a (TORITAMA, 2017).

Quer inseridos/as nas escolas como estagiários/as ou professores/as titulares, parte-se do princípio que esses sujeitos nessas experiências adquiriram saberes práticos, culturas, normas, valores e crenças da profissão professor/a, portanto, constituintes da identidade docente (VEIGA, 2007, 2008; MOITA, 2007; NÓVOA, 2007), possibilitando, então, o desenvolvimento de habilidades e competências para o seu fazer na condição de professor/a, sobretudo, no que diz respeito ao ensino (GARCIA, 2009a).

Para além disso, entendemos que essa mesma experiência permite a esses sujeitos viver e sentir as questões subjetivas advindas do/no trabalho docente, subjetividade essa materializada pelos sentimentos que poderão ser positivos, como as alegrias e realizações; e negativos, como as tristezas e as frustrações que afetam a identidade docente (OLIVEIRA, 2008; FAJARDO, 2015; PIMENTA & LIMA, 2012).

Sabendo-se dessas possibilidades de inserção por parte dos/as estudantes universitários/as nas salas de aula, sobretudo, como professores/as titulares, fomos inquietados por uma questão em torno dos/as estudantes-professores/as do curso de Matemática – Licenciatura da UFPE/CAA, que consiste em saber: **Para o estudante-professor⁸ de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula, tem interferido na sua identidade docente?⁹**

Enquanto objetivo geral, estamos interessados em: Compreender se, para o estudante-professor de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula interfere

⁸ Quando percebemos a importância de flexionar as palavras no gênero feminino, já havíamos submetido o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, com a palavra professor no sentido restrito, portanto, no masculino, o que não nos impediu de em toda a discussão tornar presente as palavras também no feminino.

⁹ O fato de realizarmos uma pesquisa que tem como participantes estudantes-professores/as, portanto, pessoas ainda em fase de conclusão da formação inicial, em nada indica que concordamos com essa entrada antecipada ao campo profissional. Pelo contrário, entendemos que essa realidade precariza nossa profissão, por ficar subentendido que qualquer conhecimento é suficiente para realizar as atividades como docente. No entanto, como evidenciamos, a realidade apresenta que sim, que há pessoas sem formação concluída assumindo as salas de aula, e uma vez que isso vem a ser um fato, importa-nos saber de que modo isso implica na identidade dos/as futuros/as professores/as de matemática.

na sua identidade docente. Este objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos que buscam responder à pergunta central da pesquisa, os quais consistem em: 1) Identificar as razões de escolher a docência como profissão; 2) Analisar se a experiência contribui para a construção da identidade docente na dimensão do fazer e tornar-se professor; 3) Identificar que relações existem entre a inserção antecipada em sala de aula e a identificação com a docência.

No início da investigação tínhamos como pressupostos que, os/as estudantes-professores/as indicariam que a experiência permite o elo entre teoria-prática, portanto, indispensável para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais pertencentes à identidade docente, bem como, pensamos que os/as participantes da pesquisa iriam apontar que se identificam menos com a docência em função das dificuldades encontradas no contexto profissional e mais com a área de conhecimento que escolheram atuar, ou seja, a matemática.

No que refere-se às justificativas em pesquisar a identidade docente do/a estudante-professor/a de matemática, a fazemos a partir de três eixos: a pessoal, a acadêmica e a social. Pessoalmente, podemos dizer que fomos movidos pelo desejo de ir para além do “lugar” em que estávamos, ou seja, não queríamos mais estar “limitados” aos debates sobre profissionalização e formação do/a pedagogo/a, que é a nossa formação. Uma vez que, ao nosso ver, alguns debates sobre a docência não alcançam todos/as professores/as, por justamente existir docentes de áreas distintas, assim, essas especificidades demandam “novos” olhares.

A justificativa acadêmica dá-se pela escassez de trabalhos na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd¹⁰), das edições¹¹ 30^a a 38^a, sobre a construção da identidade docente a partir da experiência profissional. Essa baixa produção de pesquisas em cursos de mestrado ou doutorado reflete a realidade local, isto é, do CAA.

Em outro levantamento feito por meio do repositório da UFPE, em específico, das dissertações do PPGECM¹² e do Programa de Pós-Graduação em Educação

¹⁰ No capítulo dedicado a discutir os aspectos metodológicos da pesquisa, aprofundamos mais sobre a escolha da ANPEd como principal base para levantamento de dados para realizarmos o estado do conhecimento, entre outras informações.

¹¹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 11 de dez. de 2018.

¹² Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25403>>. Acesso em: 30 de nov. de 2018.

Contemporânea¹³ (PPGEduC¹⁴), identificamos a ausência de pesquisas direcionadas para o curso de Matemática – Licenciatura do CAA na dimensão que citamos no parágrafo anterior. Portanto, diante da baixa discussão a nível nacional e falta de pesquisas no contexto local, é que acreditamos que a pesquisa tem relevância para o campo acadêmico.

Justifica-se socialmente, porque entendemos que pesquisar sobre a formação de professores/as é a buscar a melhoria dessa formação, logo, visando ter melhores profissionais do ensino, o que significa hipoteticamente ter melhores e maiores aprendizagens por partes dos/as estudantes nas escolas, nas quais busca-se formar pessoas para o exercício da cidadania enquanto manifestação da humanização.

No que se diz respeito às discussões teóricas, buscamos um ter debate dialógico com diferentes perspectivas que nos permitissem a construção de um pensamento mais sólido e plural para estabelecer o diálogo sobre identidade docente e suas relações com a experiência. Assim, importa dizermos que nos filiamos aos estudos que discutem formação docente, sobretudo, no que tange à identidade docente e às discussões realizadas por autores/as do campo de estudo da Epistemologia da Prática, área na qual são debatidos os saberes experienciais.

Quanto à organização da dissertação, esta é composta pela introdução; três (3) capítulos teóricos; um (1) capítulo dedicado a explicar sobre a metodologia; um (1) capítulo de análise e discussão dos dados; e as considerações finais.

Na **Introdução**, evidenciamos os aspectos incipientes da pesquisa, isto é, explicitamos a gênese da investigação, afirmando que ela é resultado de inquietações outras, advindas ainda quando estávamos na graduação, próximo do seu término. Ainda na parte introdutória, evidenciamos a questão norteadora, os objetivos, pressupostos e as justificativas para a realização do estudo.

¹³ Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301?offset=0>>. Acesso em: 24 de out. de 2018.

¹⁴ O PPGEDUC foi oficialmente regulamentado por meio da publicação do Boletim Oficial v. 46, nº 11 especial, pp. 01–13, de 03 de fevereiro de 2011. No documento, postula-se que o curso de mestrado tem as finalidades de: "a) proporcionar, ao estudante graduado, um aprofundamento na área de Educação, que lhe permita atingir alto padrão de competência acadêmica e técnico-profissional e desenvolver uma visão sólida e abrangente da Educação, além de instrumentos didáticos eficientes que lhe permitam relacionar esses conhecimentos à prática docente e à pesquisa na área de Educação; b) oferecer, dentro da Universidade, ambiente e recursos adequados para que se desenvolva a investigação na área de Educação, relativa, mais especificamente, ao estudo da relação entre educação, estado e diversidade, como também da formação de professores e dos processos de ensino e aprendizagem" (UFPE, 2011, p. 01).

No capítulo **Docência: aspectos históricos da profissionalização no Brasil**, discutimos o conceito de profissão e profissionalização e, em seguida, em uma dimensão histórica, discutimos como a docência no Brasil emerge enquanto um fazer sem saberes profissionais, fundamentada no improviso, com aspectos filantrópicos, políticos e que se encaminha social e historicamente para a sua profissionalização. Para tanto, nos embasamos, principalmente, em Saviani (2011) e nos documentos oficiais (BRASIL, 1824, 1827, 1996, 2008b, 2015).

No capítulo denominado de **Identidade docente: buscas por definições e entendimentos**, trazemos o conceito de identidade a partir de uma discussão macro, realizada por Dubar (2006) e Hall (2006), para depois aproximá-la com a docência. Já os debates sobre identidade na dimensão da docência partem de autores/as como Pimenta (1999), Brzezinski (2002), Veiga (2007, 2008), Moita (2007), Nóvoa (2007), Oliveira (2008) e Garcia (2009a, 2009b), bem como, aqueles/as autores/as que fazem críticas ao conceito, como Lopes & Borges (2015), Borges & Peixoto (2017), Cunha (2017) e Dias, Farias & Souza (2017).

Por sua vez, no capítulo chamado de **Experiência e saberes: intersecções para a constituição de uma identidade docente**, assinalamos os diversos saberes, entre os quais estão os saberes experienciais. Para isso, nos embasamos mais uma vez em Pimenta (1999), Gauthier *et al.*, (2006) e Tardif (2014). De modo igual, no capítulo dois (2), trazemos perspectivas de teóricos contrários à epistemologia da prática, a saber: Moraes (2004), Garcia, Hypolito & Veira (2005) e Dias & Lopes (2009).

O capítulo cujo nome se intitula **Percursos teórico-metodológicos da pesquisa** dedica-se a explicar as etapas da investigação, bem como, as ações feitas nessas fases. É nesse capítulo que evidenciamos a nossa filiação teórica, portanto, dizemos em quem nos embasamos; apontamos quais pesquisas que foram encontradas na base de dados da ANPEd que se aproximam do nosso objeto de estudo; a abordagem da pesquisa, tendo assumido nesse estudo a dimensão qualitativa, por estarmos tratando de questões bastante subjetivas, como são as percepções (MINAYO, 2009; OLIVEIRA, 2014). Ainda no referido capítulo, dizemos qual tipo de análise fizemos, a saber: a análise de conteúdo segundo as orientações de Bardin (2004), Franco (2005) e Gomes (2009), a qual permitiu, metodologicamente, a categorização.

No capítulo alcunhado de **Apreciação e discussão dos dados produzidos**, encontram-se as categorias analíticas formatadas a partir da atividade de análise de conteúdo. Na construção do capítulo, buscamos não só trazer os conteúdos em si, em atendimento aos objetivos da investigação, mas fizemos isso em permanente diálogo com os aportes teóricos utilizados nos capítulos teóricos.

Por fim, em **Algumas considerações**, a partir dos conteúdos evidenciados no capítulo dedicado à discussão dos dados, tecemos nossas impressões mais aprofundadas acerca dos achados da pesquisa. Ainda, problematizamos alguns elementos que consideramos pontos altos revelados durante o desenvolvimento da mesma, na medida em que buscamos, por meio das ideias construídas, instigar novas questões sobre o tema identidade docente e a sua relação com os saberes da prática.

2 DOCÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO NO BRASIL

O capítulo tem o intuito de discutir, a partir de uma análise histórica, como a docência¹⁵ no Brasil emerge enquanto um fazer sem saberes profissionais¹⁶, portanto, baseada no improvisado ou de forma artesanal, conexas à ideia de filantropia. Destacamos, dessa forma, o movimento que o magistério fez na busca de sair da condição de ocupação em um processo social e histórico para poder alcançar o *status* de profissão.

Nesse sentido, no interior da discussão, fez-se necessário entender os conceitos de profissão (TARDIF & LESSARD, 2005; GUIMARÃES, 2007; OLIVEIRA, 2008) e perceber se o termo se aplica ao magistério, isto é, refletindo se é razoável nos dias atuais afirmar que a docência é uma profissão. Ainda, é elementar debater o conceito de profissionalização, trazendo definições e sentidos encontrados na literatura que trata da formação docente (CUNHA, 1999; HYPOLITO, 1999; BRZEZINSKI, 2002; WEBER, 2003).

2.1 Profissão e profissionalização docente: definições e sentidos

O primeiro ponto a ser discutido diz respeito aos conceitos de profissão e ocupação. Guimarães (2007) aponta que, com o advento do debate sobre a profissionalização docente, as discussões primeiramente preocuparam-se em distinguir o conceito de ocupação do conceito de profissão. No que tange às ocupações, estas estariam ligadas à dimensão artesanal do fazer, isto é, sem conhecimentos sistematizados que pudessem ser seguidos para, assim, efetivar um trabalho. Enquanto isso, o trabalho realizado por pessoas de uma profissão faz-se orientado por um corpo de conhecimentos sistematizados e adquiridos em cursos dos mais variados níveis de formação, no caso dos/as professores/as podendo ser realizados comumente em Institutos de Ensino Superior (IES) para atingir tal fim.

¹⁵ Embora o presente estudo busque pensar a identidade do/a professor/a e as relações com a experiência docente, percebendo de que maneira a prática interfere na identidade do/a mesmo/a, não é nossa pretensão afirmar que a docência constitui-se apenas de saberes experienciais, ao invés disso, entendemos que ela é feita de saberes diversos e, por isso, justifica-se discutir sua dimensão profissional.

¹⁶ Em outro capítulo, definimos esse conceito e outros.

Acerca do conceito de profissão, trazemos a seguinte afirmativa que postula que,

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 27).

Nessa ótica, uma profissão emerge de um corpo de conhecimentos restrito e especializado. Essa perspectiva de um fazer especializado no campo da docência é defendido por Oliveira (2008) e Veiga (2008). Para essas autoras, o magistério não é uma atividade qualquer, mas está ancorado em conhecimentos organizados e, por essa razão, seu exercício acontece orientado por um saber especializado. Portanto, seria à docência uma atividade profissional. Por profissão entendemos “as atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas ao grupo profissional, com códigos e normas próprias” (OLIVEIRA, 2008, p. 30). A importância disso para a docência é que ratifica que ela não é uma atividade capaz de ser realizada sem orientação teórica, portanto, sem um *corpus* de conhecimento comum a todos que a realizam.

Por sua vez, o conceito de profissão tem uma íntima relação com o de profissionalização, porque este último é compreendido como o processo de transformação de uma ocupação em uma profissão,

É possível admitir que a questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação (WEBER, 2003, p. 1127).

Nessa dimensão, coloca-se em evidência que, para além do aspecto relacionado ao *corpus* de conhecimentos e saberes, uma atividade para ser reconhecida como profissão necessita, no processo de sua profissionalização, do reconhecimento social, uma vez que é nas representações sociais que também se legitima uma atividade

enquanto profissão. Por isso, ambos os conceitos de profissão e profissionalização estão diretamente associados e mutuamente se explicam.

Oliveira (2008) questiona o conceito de profissionalização na docência, isso porque para ela existe outro sentido empregado para o termo que não só a aquisição de conhecimentos. Para a autora, a profissionalização na docência refere-se às questões valorativas e materiais, isto é, à luta por condições adequadas de trabalho, valorização do professorado por meio de bons salários e sólidas formações, entre outros. Esses pontos a fazem afirmar que, sobre profissionalização o melhor é:

Designar o movimento de organização e busca de reconhecimento social e valor econômico de um determinado grupo profissional, que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto socioeconômico a que está submetido, mas que, sobretudo, define os tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

A análise feita por Oliveira (2008) ainda evidencia que a profissionalização de uma atividade não se restringe aos aspectos citados, mas tem a ver com uma questão política, uma vez que requer organização e empenho dos/as que a fazem para que possam ter, por exemplo, o *status* ou reconhecimento social necessário para sua legitimação profissional. Algo que, para Oliveira (2008), diferentemente de outras profissões, à docência ainda caminha para isso.

A partir das ideias de Guimarães (2007), é possível avançar ainda mais sobre a profissionalização docente, a começar pelas políticas educacionais, entendendo-as a partir das reformas na educação, afinal, elas são aspectos que reverberam na profissão docente; a dimensão crítica sobre o que acontece com a docência, a qual discute os processos de precarização do trabalho docente; e, por fim, a análise histórica sobre a profissão, percebendo o seu percurso ao considerar-se ao mesmo tempo o contexto.

A nosso ver, é possível tratar os três pontos propostos por Guimarães (2007) sob uma única ótica, é o que faz Cunha (1999), Hypolito (1999), e Oliveira (2004), que tratam dessas questões de forma relacionada. Isso porque, ao falarmos sobre reformas educacionais, implica ao mesmo tempo pensar de que maneira essas

políticas na educação reverberam no processo de melhoria ou precarização do trabalho docente.

Afinal, uma reforma educacional no currículo pode trazer benefícios para o professor, ou não. Pode apresentar benefício no sentido de proporcionar avanços na prática pedagógica do/a professor/a, mas por outro lado uma política curricular pode simplesmente intensificar o trabalho docente ou tirar sua autonomia (CUNHA, 1999; HYPOLITO, 1999; DIAS, FARIAS & SOUZA, 2017; MARCHELLI, 2017).

Hypolito (1999) e Brzezinski (2002), assim como Oliveira (2008), trazem nos seus textos a profissionalização docente enquanto processo de luta da classe ao reivindicar formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho e valorização do/a professor/a não só no que diz respeito às questões econômicas, como também referente aos condicionantes do campo de trabalho no qual se faz o magistério.

É oportuno salientar a ação do Movimento Nacional de Educadores que busca a valorização do professor, defendendo uma política global de formação inicial e continuada e de profissionalização docente com condições de trabalho e de salário que dignifiquem o professor (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

No caso de Hypolito (1999), o autor aponta que, para além dos/as professores/as, o debate sobre a profissionalização docente surge entre aqueles chamados por ele de reformadores, ou seja, aquelas instituições que pensam e direcionam as políticas educacionais. Nesse sentido, o conceito em questão está atrelado a dimensão de culpabilidade, advindo dos administradores da educação, entre os quais está o Estado, enquanto acusador dos/as professores/as pelos resultados negativos obtidos via avaliações, supostamente, em função da má formação docente (CUNHA, 2017).

Trazidas algumas elucidações sobre profissão e profissionalização docente, parece-nos possível a partir de todas as contribuições, dizer que a profissionalização do magistério pode ser entendida como a via pela qual a docência, por meio dos/as professores/as e das políticas educacionais, busca manter e ampliar os aspectos que a constituem, tanto na dimensão da especialização, bem como, no sentido dos condicionantes materiais e simbólicos do trabalho do professorado.

Considerando-se que a profissionalização docente é fluída, portanto, contextualizada social e historicamente, como apresenta-nos Nóvoa (1999), as

próximas seções deste capítulo buscam evidenciar os principais fatos da história da profissionalização docente no Brasil, desde tempos mais remotos aos mais recentes.

2.2 A docência embrionária na Grécia antiga

A docência é uma atividade muito antiga, pode-se afirmar que é uma das formas mais remotas que alguns seres humanos realizam(ram) como trabalho (seja remunerado ou não). Outra característica que o magistério tem diz respeito à sua universalização, isto é, ele está presente em todas as partes do mundo, desde os tempos da Grécia antiga (GAUTHIER *et al.*, 2006).

A propósito, é na antiga Grécia que temos a figura dos primeiros pedagogos do mundo ocidental, como principais agentes responsáveis pela educação das crianças daquele tempo (CAMBI, 1999). Embora que todas as características da docência daquela época não tenham permanecido, até porque a pedagogia dos gregos antigos era caracterizada por uma relação que ia além da mediação do conhecimento (porque toda uma vida social da criança estava sob responsabilidade do pedagogo), certamente, é a paideia grega que lança as bases daquilo que chamamos de ensino nessa relação professor-aluno, bem como, no que refere-se à intencionalidade da educação via processo de ensino mediado pelo/a professor/a.

Apesar dos muitos séculos de existência, há muitas questões que envolvem a docência, por exemplo, o que é elementar no fazer docente? Existem formas universais de ensinar? Ensinar exige um saber especializado? É um fazer orientado pelas próprias pessoas que a materializam? Qualquer pessoa pode ser docente? São perguntas que aparentemente parecem fáceis de responder, mas que, segundo Gauthier *et al.* (2006), os fenômenos que giram em torno dela, ainda, pouco se sabe.

O que nos parece fácil de responder, embora não afirmamos isso como verdade absoluta, é o fato de que a docência tem evidenciado que, para sua existência, é imperioso a presença de um/a agente principal, isto é, o/a professor/a. Dessa forma, é bastante oportuno fazer essa reflexão nos dias atuais, visto que alguns/mas autores/as já problematizaram se, de fato, no que diz respeito ao ensino, ainda a presença do/a docente se faz necessária.

Nesse sentido, quem trata dessa questão acima mencionada é Libâneo (1998) e Veiga (2007). Tal reflexão vem a ser importante na contemporaneidade, principalmente com o advento das plataformas digitais, que vêm sendo entendidas

como fontes absolutas do saber e da informação (a plataforma *Google* é um exemplo), que supostamente possibilitam “aprendizagens” para as pessoas.

O que talvez não seja possível ainda é superar uma característica que as máquinas talvez não alcancem, ou seja, aprender nos moldes em que o magistério se consolidou, exige uma relação direta entre os seres humanos¹⁷. De fato, Tardif & Lessard (2005) entendem que o fazer docente é demarcado pelas interações humanas estabelecidas entre professores/as e os/as alunos/as.

O fato é que, durante séculos, a ideia de mestre e ensino ficou pautada na configuração estabelecida pelos gregos. Portanto, uma educação voltada para a aristocracia e o ensino personalizado, uma vez que as pessoas responsáveis pelo ato de educar daquela época não tinham uma quantidade de alunos, tal como nos dias atuais (CAMBI, 1999).

Mas, no que diz respeito à experiência brasileira, o que se sabe? De modo geral, podemos afirmar que as primeiras vivências de ensino no Brasil têm semelhanças e diferenças da experiência grega. Quanto às semelhanças, podemos citar a sua realização por parte de pessoas não formadas para tal fim e, no que tange às diferenças, de maneira geral, podemos dizer que, o processo de ensino no nosso país, inicialmente, foi realizado com intencionalidades atreladas aos interesses da metrópole portuguesa e da Igreja Católica (SAVIANI, 2011). São esses aspectos que o próximo tópico busca aprofundar.

2.3 O início do “magistério” no Brasil: um fazer sem saberes e regrado de fé

No Brasil, os primeiros “passos” dados, enquanto experiência educativa, deram-se ainda na metade do século XVI, como parte do plano de colonização originado da invasão portuguesa no território que, hoje, compõe nosso país. Nesse sentido, a educação oferecida atendia uma lógica política. Dito de outro modo, ensinar não se limitava a mediar conhecimentos, mas significava, entre outras coisas, dominar os nativos daquele “novo” lugar.

De início, “convenceu-se, então, o rei de Portugal, Dom João III, da necessidade de envolver a Monarquia na ocupação da nova terra” (SAVIANI, 2011, p. 25). Nesse jogo político com interesses de dominação, compunha-se, de um lado, a presença do

¹⁷ Mesmo na modalidade à distância, que a presença humana é reduzida, ainda assim há pessoas que podem e fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

governo monárquico português, representando o poder dos homens; e de outro, tinha-se a Igreja Católica Romana, sendo ela, nessa composição, a parte que “representava” Deus. De tal forma que estava feita a configuração que viabilizou o firmamento do processo de colonização no Brasil, isto é, monarquia, religião e educação.

Como dito anteriormente, a Igreja Católica participava da política portuguesa. De modo que a responsabilidade em ensinar aos nativos ficou a cargo dos sacerdotes católicos, em especial, foram os jesuítas que ficaram designados para tal fim, portanto, foram eles os mediadores dos conteúdos orientados pelos interesses da monarquia portuguesa.

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios (SAVIANI, 2011, p. 25).

Contudo, esses não foram os únicos membros da igreja a realizar o ensino. Saviani (2011) evidencia que houve outros sujeitos que também professoraram, como os franciscanos e os beneditinos. Todavia, segundo o mesmo autor, é a partir da experiência dos indivíduos trazidos por Manuel da Nóbrega que se percebe a articulação entre um pensamento pedagógico, uma organização educacional (mesmo que frágil e limitada) e recursos materiais para a realização dessas atividades.

De modo geral, o fazer docente, nesse período, trazia consigo uma espécie de trabalho “solidário” voltado para os nativos do Brasil. Assim, o “magistério embrionário” brasileiro passa a ser visto como uma atividade filantrópica e desprovida de uma obrigatoriedade, no que diz respeito à uma formação específica e que pudesse habilitar alguém a ser professor/a, até porque nessa época os contextos sociais, econômicos e culturais eram outros e a ideia de docência, enquanto atividade profissional, não existia, afinal, ensinar era dom ou missão. De fato,

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (NÓVOA, 1999, p. 15).

Passados mais de três séculos, o Brasil surge enquanto nação independente de Portugal, embora ainda sob influência dos monarcas portugueses. Nesse longo período, quase nada havia mudado no que diz respeito ao ensino e aos membros que realizavam essa atividade. Até porque, diferentemente da Europa, até então, por aqui não havia faculdades, colégios e outros espaços em que pudesse ser aprendido algo sobre a docência (SAVIANI, 2011).

2.4 A docência durante o período do império brasileiro

A independência do Brasil, em 1822, possibilitou que o país começasse a pensar em um sistema de ensino. Pode-se dizer que a constituinte de 1824 (BRASIL, 1824) é o primeiro documento que menciona a educação como direito das pessoas, ao dizer que seria fornecida “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, nos “collegios, e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”¹⁸ (BRASIL, 1824, art. 179, inciso, XXXII e XXXIII). Talvez a maior questão nessa menção seja: quem era esse cidadão? Tendo em vista que nessa época, no Brasil, o regime escravocrata ainda era uma realidade, de modo que a pessoa negra escravizada provavelmente não seria essa pessoa cidadã e, assim, não teria acesso à educação.

Três anos à frente, com o advento da lei de 15 de outubro de 1827, começa-se a pensar e organizar escolas, bem como, pessoas para ministrar as aulas (BRASIL, 1827). Embora que de maneira bastante tímida, haja vista que receberia as chamadas escolas de primeiras letras, apenas as vilas ou lugares mais populosos, assim, para além de uma restrição a partir da ideia de cidadão, o ensino ficaria restrito aos centros urbanos, portanto, excluindo os/as cidadãos/ãs das regiões mais distantes.

No que diz respeito às pessoas responsáveis pela ministração das aulas, o documento postula que, cabia aos presidentes das províncias fazer tal escolha. “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os presidentes, em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação” (BRASIL, 1827, art. 7º).

Nota-se que a seleção das pessoas para exercer o magistério, nessa época, perpassava pela subjetividade de quem exercia o poder de escolha. Nesse sentido,

¹⁸ Texto citado na sua forma original, tal como disponível em formato digital.

quem o presidente da província entendesse que era capaz de ensinar as pessoas, seria o ocupante da cadeira.

A ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil¹⁹ (BRASIL, 1827, art. 6º).

Nesse documento, embora que, explicitamente não se evidencie que quem ministraria as aulas ainda seriam pessoas ligadas à igreja, o fato é que, ao mencionar que um desses conteúdos seriam os princípios cristãos, chega-se à conclusão que os professores (e não as professoras, já que eram os homens da igreja que desempenhavam essa atividade) dessas escolas realmente continuariam sendo os sacerdotes católicos. Até porque a religião católica era explicitamente proclamada a religião do império brasileiro (BRASIL, 1824; SAVIANI, 2011).

Por conseguinte, a Emenda Constitucional (EC) (BRASIL, 1934) trouxe algumas mudanças para a educação no Brasil. Isso porque o império, por meio da referida EC, transferia para as províncias a responsabilidade do ensino primário e secundário. É nesse momento que a província do Rio de Janeiro constrói a primeira Escola Normal em Niterói, voltada para a formação de professores/as, hoje conhecida como Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) (RIO DE JANEIRO, 2011).

É certamente a implementação da Escola Normal na cidade de Niterói que inaugura a profissionalização da docência no nosso país. Assim, começa-se a entender que, para o exercício do magistério, não bastaria ter notórios saberes. Logo, passou-se a ficar “disponível”, a partir daquele momento, uma formação profissional capaz de direcionar as práticas estabelecidas no interior das escolas, ou podemos dizer que a ideia de ter um local para a formação docente permitiu criar um imaginário sobre o que é ser professor/a, portanto, sobre sua identidade.

2.5 A profissionalização docente no século XX

¹⁹ Texto citado na sua forma original, tal como disponível em formato digital.

As mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas ocorridas entre as décadas finais do século XIX e início do XX trouxeram impactos para a docência. Entre alguns aspectos que podemos destacar a ideia de um conhecimento científico que afastaria o domínio do ensino religioso nas escolas. A nova configuração de ensino estava alinhando-se ao firmamento do capitalismo, isso porque a instituição escolar começava a ser um “território” de interesse de vários segmentos da sociedade.

Nesse sentido, os Estados Nacionais, por meio da escola, buscaram responder às demandas do sistema econômico, uma vez que a instituição escolar “funcionou como uma grande maquinaria mobilizadora do espírito do capitalismo gestado e consolidado no transcorrer do século XX” (SILVA, 2013, p. 696). Desse modo, a indústria começou a perceber a necessidade de ter no seu quadro de funcionários pessoas alfabetizadas para manusear máquinas. Na política, conforme aponta Ferreira (2005), a alfabetização de pessoas tornou-se um instrumento usado para torná-las aptas ao voto.

A profissão docente exerce a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico (NÓVOA, 1999, p. 19).

Embora não tenha ocorrido uma separação imediata do ensino em relação ao pensamento religioso (SAVIANI, 2011), é possível entender que nesse momento de transição, a religião, por meio da igreja católica, já não exerce total controle sobre a escola. Assim, os Estados-Nação se veem “obrigados” a assumir ou a se responsabilizar sobre os processos que envolvem o ensino, e uma das primeiras ações foi trazer a laicização do mesmo, no que se refere aos conteúdos e aos mediadores, ou seja, os/as professores/as. Nesse sentido, “a prática do educador religioso deveria ser substituída pela prática de uma profissão docente exercida por laicos” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

Essa ação por parte do Estado contribuiu de forma significativa para o afastamento do ensino advindo de religiosos. Contudo, ao enfatizar a laicização do conhecimento, não houve o fortalecimento dos/as professores/as enquanto grupo de profissionais. Isso porque, o importante não era fortalecer a classe docente, mas a

preocupação estava voltada às questões metodológicas do ensino. Desse modo, uma formação mais ampla em universidades, que poderia contribuir para o reconhecimento do/a professor/a como profissional, não foi considerada de forma incisiva, haja vista que, o papel do docente seria executar o ensino e, nesse sentido, qualquer formação em nível médio daria conta dessa demanda (BRZEZINSKI, 2002).

Assim, o Estado passou a homogeneizar, hierarquizar e dar uma unificação, em escala nacional, à profissão. O que não significa que o Estado estivesse privilegiando uma concepção de profissionalização do conjunto de profissionais da educação. [...]. É tão explícito este enquadramento que o Estado procura aperfeiçoar a regulamentação do ingresso, da seleção e do exercício do magistério, de modo geral, desobrigando-se do estímulo à formação qualificada e do estabelecimento de princípios organizadores de planos de carreira (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

Ainda no início e meados do século XX, o professorado usufruiu de um *status* social relativamente importante. Se, por um lado, não eram pessoas ricas, abastadas, no mínimo eram pessoas que tinham certa condição econômica, diferente das outras pessoas, de modo geral. Todavia, a profissão docente sofreu pouco a pouco mais interferências no processo de profissionalização docente com a feminização do magistério (CUNHA, 1999; HYPOLITO, 1999; NÓVOA, 1999).

Essa questão da feminização²⁰ iria impactar de maneira bastante acentuada no que diz respeito à desvalorização socioeconômica da docência, pois diante da maciça entrada de mulheres nas escolas, cria-se a ideia de que o ensino, sobretudo, nos anos iniciais é o lugar do cuidar. Assim, nessa dimensão, o cuidar não teria equivalência de trabalho, logo, passível apenas de “gratificações²¹”, afinal, “seria” isso que caberia aos/as tios/tias receber (FREIRE, 1997).

Em meados da década de 70 do século XX, no Brasil, a formação do professorado ainda não estava ligada a uma concepção acadêmica, mas sim a uma concepção técnica (GUIMARÃES, 2007). Nesse sentido, o Curso de Magistério (nível

²⁰ É importante frisar que não foi, não é e nem será a presença da mulher em si, no magistério, que trouxe ou trará a desvalorização a ele, mas o papel que é atribuído ao feminino em uma sociedade conservadora, sexista e, portanto, machista. Porém, também é importante destacar que a entrada das mulheres no campo do trabalho docente foi muito importante para que elas conseguissem sua autonomia em muitos aspectos para ascenderem social e economicamente (HYPOLITO, 1999).

²¹ Não estamos usando o termo no seu sentido literal, mas é uma forma de dizer que, os salários pagos aos docentes são tão baixos que podem ser equiparados a gratificações.

médio) estava pautado na ênfase no método, portanto, reduzindo o ensino à aplicação de metodologia.

Essa concepção de professor/a tecnicista pouco contribuiu para a emancipação da docência enquanto profissão. Ao invés disso, fortaleceu ainda mais a ideia do fazer docente baseado na prática pela prática, o qual tem como um dos objetivos ensinar como o conhecimento fosse um objeto transferível, bastando apenas passar o conteúdo. Essa perspectiva obviamente tem a ver com a ideologia na qual se ancorava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692 de 1971 vigente na época, que diz:

o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, LDBEN nº 5.692, artigo 1º).

Com a chegada dos anos 1980, os movimentos da classe docente reivindicaram o reconhecimento da sua importância social e profissional. Na mesma medida, houve uma espécie de “autoflagelo docente”, isto é, os/as próprios/as professores/as fortaleceram o discurso de que a docência é um “lugar” de desvalorização. O professorado buscou fazer isso “como forma de se contrapor ao descaso com o professor” (GUIMARÃES, 2007, p. 262), o que a nosso ver pouco contribuiu para a profissionalização da docência, por fortalecer no imaginário social a ideia de que o magistério é um “lugar” de angústias e desconforto.

Nos anos que seguiram, após a nova Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação também passou por processos de mudanças que, de forma direta, trouxeram implicações à formação dos/as professores/as. Uma dessas mudanças diz respeito à implementação de uma nova lei maior para a educação, isto é, a LDBEN nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 2016) que substituiria a anterior aprovada em 1971.

No que tange ao ensino, podemos evidenciar que aspectos como o conceito de Educação Especial (EE) exigiria novas metodologias de ensino em atendimento a um público de alunos/as anteriormente excluído das salas de aula. Portanto, para responder a essas novas demandas, os currículos das escolas começaram a ser orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), que possibilitariam que essas mudanças “chegassem” na sala de aula. Nessa direção, a

formação docente seria mais uma vez afetada diante dos novos contextos advindos dessa política educacional.

A propósito, com o advento da nova LDBEN (BRASIL, 2016), a questão de uma formação em nível superior passa a ser fortalecida, principalmente no que se refere à formação de professores/as de áreas mais específicas, como a Matemática e outras licenciaturas. Contudo, essa lei não acaba com os cursos de Normal Médio, que mesmo sendo uma modalidade formativa que apresenta muitas lacunas (por estar muito pautado na dimensão metodológica do ensino), foi um curso que supriu a formação de pessoas, na falta de professores/as formados/as em nível superior.

Nesse sentido, Brzezinski (2002) compreende que a LDBEN aprovada em 1996 não apaga da história da docência brasileira processos desprofissionalizantes, como o fato de ainda permitir que pessoas com pouca formação atuarem nela. Nessa direção, postula que:

O Ministério da Educação (MEC), historicamente, vem reforçando a ideia de que qualquer um pode ser professor. [...] Essa política de desvalorização dos cursos que formam profissionais da educação é expressa na LDB nº 9.394/96, em seu artigo 62, segundo o qual o professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pode ter como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRZEZINSKI, 2002, p. 14).

Como sugere a fala da autora, os/as professores/as dos anos iniciais poderiam continuar exercendo a docência com formação realizada no Curso de Magistério (nível médio), na medida em que professores/as de áreas específicas como a Matemática e outras licenciaturas que estão ligados/as aos anos finais e médio não poderiam ter esse tipo de formação em nível médio.

Essa “fresta” na LDBEN (BRASIL, 1996) traz recaimentos sobre a profissionalização no sentido da valorização, uma vez que cria dentro do próprio grupo de profissionais da docência, uma espécie de subcategoria, tal como pensa Cunha (1999), pois supostamente, o/a professor/a universitário/a estaria no topo da pirâmide da profissão docente e na base dela estariam os/as professores/as do ensino básico, que são os que “têm” menor formação e, portanto, por estarem mais distantes de uma formação acadêmica/científica, “seriam” uma categoria de “semiprofissionais”.

2.6 Anos 2000-2016: do sonho à negação da profissionalização docente no Brasil

Com o advento do século XXI, mais mudanças surgiram no contexto da profissionalização docente no nosso país. Um exemplo disso se deu com a criação da lei nº 11.738 de 2008, que regulamenta o piso salarial dos/as professores/as no Brasil (BRASIL, 2008a). A criação dessa lei, de fato, é um avanço, visto que uma profissão melhora seu *status* na medida em que seu poder econômico também é alavancado (NÓVOA, 1999).

De fato, destacamos que a criação da lei do piso salarial do magistério foi a maior conquista que o professorado brasileiro poderia ter na primeira década do século XXI. Não queremos dizer com isso que as demais conquistas não sejam importantes, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), de Lei 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), mas o direito negado historicamente ter sido conquistado, certamente, destaca-se.

A propósito, é por meio da legislação que se continuou a buscar a possibilidade da profissionalização docente avançar, através do novo PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, que busca garantir, discursivamente, a valorização do/a profissional do magistério, quando fala que “são diretrizes do PNE: valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, PNE, artigo 2º, inciso IX).

Entre as metas do PNE para a valorização do professorado, destacamos as de número 14 a 18²². Tomamos como exemplo a meta 17, que objetiva:

valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, PNE, META 17).

Todavia, a profissionalização docente não contou com a efetivação dessa política de valorização do/a profissional do ensino, tendo em vista que, no ano de 2016, foi aprovada no Senado Federal a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55 (BRASIL, 2016a), que deu origem a EC nº 95 (BRASIL, 2016b), que vem na contramão do que sugere o PNE, já que este último prevê investimentos para a

²² Ver em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 de dez. de 2017.

equivalência salarial e a formação para professores/as; por sua vez a referida EC congela os investimentos em vários setores, inclusive, na educação por 20 anos (BRASIL, 2016b).

Vemos, então, uma contradição no que tange à valorização do profissional docente. Uma vez que, se por um lado se postula a necessidade de aumentar a rendimentos, bem como, a formação dos/as professores/as no Brasil, por meio de cursos de pós-graduação, como cursos de mestrados e doutorados (que, por sua vez, requerem políticas de financiamento para tal fim); por outro, de forma objetiva (não apenas discursiva), essa política de congelamento financeiro nos setores da administração pública, inviabiliza aquilo que objetiva o PNE (BRASIL, 2014).

Embora na EC nº 95 não se afirme que se acabará com as políticas de formação de professor/as, a nosso ver, impossibilita a manutenção e ampliação das mesmas, por uma questão óbvia: congela os recursos por 20 anos, sem considerar os aspectos econômicos passíveis de previsão a longo prazo, como o elemento inflacionário, que é uma ameaça à estabilidade, tendo em vista que, os recursos de “hoje” podem não ser suficientes para as demandas de “amanhã”.

Do ponto de vista da formação, outra legislação recente voltada para o processo de profissionalização docente no Brasil é a Resolução nº 2, de Julho de 2015 (BRASIL, 2015), que demarca as diretrizes curriculares acerca da formação do/a professor/a, de tal maneira que ela reforça a importância de uma formação em curso superior para quem deseja exercer a docência.

Entre os aspectos positivos que essa resolução apresenta, destaca-se a demarcação das cargas horárias mínimas para a formação de professores/as, o que inclui momentos de inserção dos/as estudantes nas escolas por meio dos estágios curriculares. Nesse sentido, se estabelece legalmente referências mínimas de como se deve ser a formação docente no Brasil. Não queremos dizer que o documento resolve todas as questões em torno desse tipo de formação, até porque, como aponta Cunha (2017), a resolução nº 2 adjetiva à docência, colocando-a de forma secundária a outros aspectos. De todo modo, a existência de referências formativas e demarcadas evita formações múltiplas ou ofertadas de toda maneira.

Esses aspectos trazidos não são os únicos a marcar a trajetória histórica da profissionalização docente no Brasil, mas nos permitem ter uma ideia de como a docência vem passando por mudanças constantes e que, em menor ou maior medida, permitiram que o magistério pudesse sair do lugar de vocação para o campo

profissional e ainda continuar até os dias atuais. Assim, partilhamos das ideias de Oliveira (2008) ao entender a profissionalização docente enquanto algo contínuo.

Até porque, não está de tudo resolvido, tendo em vista que os processos que envolvem a profissionalização docente também têm um viés político. Se, por um lado, houve para a classe docente algum reconhecimento profissional, por outro, podem existir grupos que não tenham o mesmo interesse, a exemplo do próprio Estado brasileiro (BRZEZINSKI, 2002), com suas políticas de rebaixamento salarial fortalecidas por leis como a EC nº 95 que, como dissemos, congela os investimentos por 20 (vinte) anos (BRASIL, 2016b).

O próximo capítulo discutirá o conceito de identidade docente, percebendo a sua construção no contexto da formação e profissionalização dos/as professores/as.

3 IDENTIDADE DOCENTE: BUSCAS POR DEFINIÇÕES E ENTENDIMENTOS

Neste capítulo, temos o interesse de discutir o conceito de identidade docente. Para tanto, partimos de autores de outras áreas, que não a educação (DUBAR, 2006; HALL, 2006), para depois chegar em autores/as que discutem o tema na área da profissionalização, da formação ou do trabalho docente (PIMENTA, 1999; NÓVOA, 2007; VEIGA, 2007, 2008; OLIVEIRA, 2008; GARCIA, 2009a, 2009b; PIMENTA & LIMA, 2012). Assim, a discussão sai da amplitude para uma especificidade, isto é, discutimos o objeto identidade em outros campos do conhecimento para finalmente adentrarmos no contexto da docência. Por fim, trazemos para o debate teórico as argumentações daqueles/as autores/as que problematizam a ideia de identidade docente (LOPES & BORGES, 2015; BORGES & PEIXOTO, 2017; CUNHA, 2017; DIAS, FARIAS & SOUZA, 2017). Tal exercício nos parece importante, pois possibilita-nos entender o que essas outras análises têm a nos dizer.

3.1 Identidade

Um autor que contribui para o debate e entendimento acerca do conceito de identidade na área da sociologia é Claude Dubar. De linguagem complexa e densa, ele faz uma abordagem que especifica o termo, não só o apresenta, mas o explica a partir de outros conceitos. Tal densidade certamente é a responsável para que ele seja citado por outros/as autores/as, como Pimenta & Lima (2012).

Dubar (2006), em suas palavras introdutórias, faz um resgate histórico para explicar o conceito de identidade a partir de duas correntes filosóficas, as quais são: a essencialista e a nominalista (ou existencialista). É justamente a partir dessas correntes que o autor enseja suas contribuições e aponta sua filiação.

No que tange à perspectiva essencialista, Dubar (2006) explica que essa corrente é influenciada pelo poema datado do século X a.C., denominado de “A fórmula: o ser é, o não ser não é”. Como explana o autor, essa visão entende que os sujeitos são essencialmente algo, e que na medida que consistem em ser, são incapazes de se estabelecerem de maneira diferente, portanto, isentos de mudanças. Dito de outra maneira, é “a permanência no tempo, a que podemos chamar

mesmidade, é aqui concebida como uma realidade em si” (DUBAR, 2006, p. 08, destaque do autor).

Nessa concepção, mesmo exposto à diversas circunstâncias ao longo do tempo, o indivíduo preserva sua forma, essência e identidade. Portanto, não é possível dizer que há mutações, assim, é “garantido” a existência dos grupos idênticos. Como diz o autor, “a identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência” (DUBAR, 2006, p. 08).

Já a segunda corrente, a existencialista, atribuída a filosofia pré-socrática, vai em sentido oposto. “Não há essências eternas. Tudo é submetido a mudança”. Ou ainda, “não se pode tomar banho duas vezes no mesmo rio”. Nessa visão, “a identidade não é aquilo que permanece idêntico, mas o resultado duma identificação contingente” (DUBAR, 2006, p. 08).

Identificação a qual, por sua vez, é resultado de dois aspectos: a diferenciação e a generalização.

A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum (DUBAR, 2006, pp. 08-09).

Observamos nessa segunda concepção um paradoxo, porque para além de entender a identidade em um processo de identificação, esta resulta de aspectos opostos, que é a diferenciação das pessoas, na medida que se veem como pertencentes ao mesmo grupo de pertença. Então, a perspectiva existencialista torna-se oposta à essencialista no que diz respeito a incorporar a ideia de diferença, já que assim como na essencialista, existe a ideia do idêntico no que diz respeito ao sentimento de pertencimento.

Ainda, esmiuçando a identificação na perspectiva existencialista, o autor vai nos dizer que essa identificação acontece por meio de duas lógicas: identificações para Outro e identidades para Si. A primeira refere-se às identificações infligidas pelos outros, contudo, isso não significa que os próprios sujeitos as aceitem. Nessa direção, ele diz: “pode-se sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas” (DUBAR, 2006, p. 09), por isso mesmo, existe a segunda perspectiva, que diz respeito àquelas identidades reivindicadas por si mesmo.

Esse ponto em questão, ou seja, de identificação, é o que dá base para Dubar (2006) falar sobre as formas identitárias, que são do tipo comunitárias e societárias. As do tipo comunitárias são as mais antigas e estão ligadas à dimensão coletiva, reproduzida ao longo do tempo, de geração à geração, “de caráter essencial das pertencas a certos grupos considerados como primordiais, imutáveis ou simplesmente vitais para a existência individual” (DUBAR, 2006, p. 10).

As identificações societárias e ainda em emergência são aquelas que consideram que há coletivos múltiplos. Nesse sentido, pensar em coletivos uniformes não seria possível, visto que nessa compreensão os coletivos são constituídos de vários indivíduos que os formam. Assim, o coletivo é uno quando se considera o todo, mas de natureza múltipla, quando se analisa os que constituem a totalidade.

Outra corrente teórica que trazemos é a de Stuart Hall, autor dos estudos culturais. Essa abordagem, embora pareça distante da educação, certamente, assim como Dubar (2006), ajuda-nos a entender os contextos políticos, históricos, sociais e culturais que também chegam ao magistério por meio das políticas educacionais. Então, nesse sentido, as contribuições de Hall (2006) também são de valia, não só por definir o conceito de identidade a partir de sua ótica, mas pela forma que esses conceitos são discutidos.

Para esse autor, o conceito de identidade é algo que nas ciências sociais tem sido objeto de discussão, portanto, talvez essa efervescência teórica é que tenha contribuído para que a temática se aproximasse dos debates acerca da formação de professores/as, na mesma medida que é pouco desenvolvido em função da sua baixa compreensão.

O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas (HALL, 2006, p. 08).

Para esse autor, se faz necessário entender o que seja identidade a partir de três eixos, os quais diferenciam-se, não apenas no que tange à sua definição, como também no que diz respeito ao tempo histórico que dão sustentação à compreensão sobre o termo.

Hall (2006) coloca que é possível falar de três tipos de identidade, respectivamente: i) do sujeito pertencente à época do Iluminismo; ii) depois aponta que existe uma identidade do sujeito sociológico; iii) por fim, assegura que há uma identidade para aqueles que chama de sujeitos pós-moderno.

Antes de passarmos para a conceituação em si, é interessante evidenciar que a possível existência de três identidades situadas em tempos distintos, contribui para a ideia defendida por esse autor, isto é, de que não é possível pensar em uma identidade fixa, imutável e, assim, estática. Pelo contrário, sustenta nas suas argumentações a ideia de mudança e negação de parâmetros que firmem as identidades.

O autor postula que o sujeito do Iluminismo é marcado pela centralidade em si, na unificação, da potencialidade da razão e ação em pleno desenvolvimento, embora “que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2006, p. 11). Outra característica dessa identidade advém de uma questão sexista, ou seja, a referência humana para definir uma identidade coletiva seria aquela que viesse a partir da figura masculina.

O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Direi mais sobre isto em seguida, mas pode-se ver que essa era uma concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade (na verdade a identidade *dele*: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino) (HALL, 2006, p.11, destaque do autor).

Passado esse tempo histórico, a modernidade apresentava-se como um tempo complexo no qual o homem continua voltado para sua fixação identitária, todavia, não mais baseada no individualismo, mas sua identidade passava a ser constituída do Eu com o Outro. Afinal, é na modernidade que o sujeito é identificado como ser social, assim, passa a ser entendido e explicado em função das conexões sociais.

Tratando do sujeito sociológico, o autor postula que,

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p. 11).

Ao continuar suas afirmativas, Hall (2006) evidencia que, na modernidade já não existe aquela identidade fixa, centrada em si, mas passa a dar espaço a uma identidade social. Desse modo, há uma fragmentação ou deslocamento contínuo da identidade. São essas mudanças que vão dar condições para o autor definir o sujeito pós-moderno.

Para ele, esse indivíduo da pós-modernidade é “conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Nesse sentido, assegura que “a identidade se torna uma “celebração móvel”” (HALL, 2006, pp. 12-13). A partir desse ponto de vista, ele alega que,

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2006, p. 13).

As teorias colocadas por Dubar (2006) e Hall (2006) trazem impactos à área da profissionalização e formação docente, porque nos ajuda a entender o conceito de identidade ao trazerem definições e ao perceber a aplicabilidade do termo para a docência.

Por exemplo, quando Dubar (2006) fala da identificação na forma generalizada, podemos relacionar isso com a docência no sentido de pensar que os/as professores/as, embora muitos/as se reconheçam como um grupo quando o interesse é comum, bem como, traz impactos porque entre as definições trazidas, há aquelas que falam de uma identidade fixa. Nesse sentido, isso parece ser importante para a docência, já que permite pensar o que deve definir o modo de ser e estar no ensino, portanto, dando uma identidade ao/a professor/a, diferenciando/a de outros/as profissionais de outras áreas.

Postas as conceituações sobre identidade a partir dessas duas correntes, no próximo tópico trazemos para o debate teórico os/as autores/as que discutem o conceito de identidade relacionada à docência.

3.2 Identidade e docência

Nesta subseção, nosso anseio continua o mesmo, isto é, trazer as diferentes perspectivas teóricas e, assim, perceber proximidades e distanciamentos entre os/as autores/as que tratam do tema identidade na sua forma composta, a saber: **identidade docente**. Nesse sentido, trazemos, como exemplo, autores/as internacionais, como Nóvoa (2007), Garcia (2009a, 2009b, 2010) e nacionais, como Pimenta (1999) e Veiga (2007; 2008).

De início, podemos apontar que as discussões sobre o conceito de identidade docente no Brasil foram bastante influenciadas pela literatura internacional, principalmente a partir de discussões realizadas por Nóvoa (2007), o qual, no início da década de 90 do século XX, organizou textos importantes que colocaram em questão o magistério e o indivíduo que faz essa profissão, o/a professor/a.

Suas ideias embasadas no método autobiográfico buscam explicar que a identidade dos/as professores/as é constituída a partir de dois eixos, isto é, suas vidas pessoal/profissional e ação/saber. Em outras palavras, Nóvoa (2007) evidencia que a vida pessoal e profissional, associadas à ação dos/as professores/as e advindas dos seus saberes, formam a identidade dos/as professores/as em um processo histórico.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2007, p. 16).

A partir dessa ideia, podemos fazer uma relação com Dubar (2006), com o conceito de “identidade de si”, porque assim como esse autor, Nóvoa (2007) fala da identidade baseada no que o professor sente e diz sobre sua pessoa e profissão. Ainda nos apoiando em Nóvoa (2007), percebemos que não é possível acreditar em uma identidade imediata, porque não se torna/constitui professor/a de um dia para o outro.

Além disso, é possível identificar em suas argumentações que as tensões existentes na trajetória dos/as professores/as podem afetar suas respectivas identidades ao estarem em contato com os espaços em que estes/as profissionais estarão passando, em especial, a sala de aula que é o ambiente de maior incidência profissional por parte dos/as docentes.

O sentido político empregado por Nóvoa (2007) como um processo de lutas e conflitos, de fato, é o mesmo entendimento que encontramos em outros trabalhos, nos quais se defende a ideia de que “a ação política está presente na construção da identidade. A identidade é, portanto, uma construção, antes de tudo política” (OLIVEIRA, 2008, p. 32). Assim, na identidade docente, a dimensão política é um aspecto integrante. Nessa perspectiva, temos Brzezinski (2002), que em suas abordagens postula que o Movimento Nacional de Educadores saiu em defesa do reconhecimento profissional do magistério, no que tange à sua valorização social e também econômica, enquanto identidade coletiva.

A propósito, a identidade docente, para Brzezinski (2002), é de dois tipos: identidade pessoal e coletiva. A primeira, é configurada nos contextos pessoais, quer dizer, nas experiências e histórias dos sujeitos, de tal maneira que está subjacente nessa compreensão a ideia de originalidade, unidade e continuidade, tal como a filosofia essencialista apontada por Dubar (2006). Já a identidade coletiva é emergida do,

interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade” e que nela confere às pessoas uma designação e um *status*. Sendo os professores uma categoria profissional no seio desta estrutura social, a identidade docente “configura-se como uma identidade coletiva” (BRZEZINSKI, 2002, p. 08).

Moita (2007) entende a identidade docente como sendo resultado da interação da história de vida da pessoa, a qual se hibridiza com sua vida profissional. Para a autora, a identidade docente,

É uma construção que tem uma dimensão espaciotemporal, atravessa a vida profissional desde da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer de nível das representações quer a nível do trabalho concreto (MOITA, 2007, pp. 115-116).

Na citação acima, temos aspectos mais específicos, que em outras palavras são: a identificação com a docência em um momento pré-formação inicial; a formação

inicial composta dos conhecimentos relativos à docência; a escola como lugar de desenvolvimento da docência; as práticas vividas a partir das experiências, as quais são movidas/influenciadas pela maneira de ser e compreender do/a professor/a; ainda se refere à forma que o/a professor/a se percebe na profissão.

Veiga (2007), por meio da figura abaixo, busca traduzir as ideias de Moita (2007).

FIGURA 1 – Identidade profissional docente



Fonte: figura extraída de Veiga (2007, p. 38).

Percebemos, a partir da figura acima, que a identidade docente não só está baseada em um percurso histórico, no sentido de se construir processualmente no tempo, mas é concebida em uma interação entre os aspectos chamados por Moita (2007) de intraprofissionais (saberes, fazeres e cultura docente), com aqueles advindos de exterioridades à profissão, como as políticas educacionais que também são influenciadoras da formação e da identidade docente (SOUSA, 2016).

Veiga (2008), ao falar de identidade docente, aponta que se faz necessário compreender a docência como uma atividade profissional. Nesse sentido, a identidade não é só docente, no sentido de dizer que determinada pessoa se identifica e é identificada como professor/a, ou seja, aquele/a que ensina, mas significa que, além disso, é um profissional com conhecimentos específicos sobre sua profissão, por isso, a autora fala em identidade profissional docente.

Para ela, o magistério requer “conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008, p. 14). Nesse sentido, a autora continua: “a construção da identidade docente é uma das

condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico” (VEIGA, 2008, p. 17). Dizemos que, a esses aspectos pontuados, acrescenta-se à condição profissional docente a produção de conhecimento por parte desse/a professor/a.

Para tanto, uma profissionalização compreendida, entre outros entendimentos, enquanto processo de aquisição de saberes profissionais, comumente, advém de uma formação, sendo esta agenciadora de conhecimentos relativos às atividades que envolvem uma profissão, nesse caso, a docência. Seria aquilo que Sacristán (1999) chama de profissionalidade, compreendida como um “corpo” de conhecimentos e atitudes que constituem a docência e seu fazer.

Voltando a Veiga (2008), a autora defende que, para se entender o significado do termo identidade docente, faz-se necessário situá-lo em três pontos, a saber: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. O desenvolvimento pessoal se assemelha às ideias defendidas por Nóvoa (2007) e Moita (2007), isto é, a identidade docente do/a professor/a é constituída a partir das experiências de vida que cada pessoa tem, as quais podem levar o sujeito a escolher a docência como profissão.

Por sua vez, o desenvolvimento profissional refere-se aos aspectos relativos a sua profissionalização. O sentido aqui dado ao conceito de profissionalização, como defende Veiga (2008), está relacionado ao conhecimento profissional advindo dos Institutos de Ensino Superior (IES), perspectiva essa que se aproxima do que defende Tardif & Lessard (2005) acerca daquilo que eles chamam de profissionalização.

Finalmente, o desenvolvimento institucional “se refere aos investimentos da instituição para obtenção de seus objetivos educacionais” (VEIGA, 2008, p. 18), ou seja, a identidade docente depende também do quanto se investe no professor, o que envolve todas as dimensões profissionais do trabalho docente.

Outro ponto de vista que nos parece importante trazer são as contribuições de Garcia (2009a). Em seu trabalho, o autor discute as relações estabelecidas entre identidade docente a partir do fazer e, portanto, do desenvolver-se como docente. No que tange ao desenvolvimento profissional, esse termo é entendido como sendo “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (GARCIA, 2009a, p. 11). Assim, os/as professores/as “ganham” tal desenvolvimento na escola, *lócus* privilegiado para o incremento daquilo que se chama de competências.

Para esse autor, na medida em que os/as professores/as adentram o espaço escolar e passam a exercer a atividade do magistério, vão assumindo uma identidade profissional, a qual permite a estes/as profissionais definirem a si e aos outros (GARCIA, 2009a).

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (GARCIA, 2009a, p. 12).

Garcia (2009a, 2009b) atenta que as investigações recentes em torno do conceito de identidade vêm sendo caracterizadas a partir de quatro aspectos, a saber: (re)interpretação das experiências, da contextualidade, sub-identidades e de ordem perceptiva, tais como: motivacionais, auto eficácia, entre outros que se apresentam. Garcia (2009b, p. 115) vai mais além dessas percepções que a literatura recente oferece. Nessa direção, ele aponta para quatorze (14) constantes que constituem a identidade docente. “Talvez pudessem ser mais. Talvez pudessem ser agrupadas. Porém, são suficientemente sugestivas para desenvolver o debate que espero que essa intervenção propicie”.

Quadro 1 – As constantes da identidade docente

- | |
|--|
| <p>I - A socialização prévia: a experiência como aluno;</p> <p>II - As crenças sobre ensinar: crenças pessoais, sociais e também adquiridas na escola;</p> <p>III - O conteúdo: aquilo que se ensina (por exemplo, matemática, português, etc.);</p> <p>IV - O conhecimento didático: a maneira que o conhecimento é manejado no ato de ensinar;</p> <p>V - O conhecimento prático: os saberes experienciais;</p> <p>VI - O isolamento: o/a professor/a é senhor/a da sua sala de aula;</p> <p>VII - Motivação: a percepção se os alunos estão aprendendo e por meio do reconhecimento material;</p> <p>VIII - Não identificação: após a promoções para outros setores educacionais;</p> <p>IX - A docência como artesanato: na qual a aprendizagem é autodirigida e o professor mantém o que dá certo;</p> <p>X - O consumo de políticas educacionais externas: o/a professor/a com perda na autonomia sobre o próprio trabalho;</p> <p>XI - A competência e incompetência: como grupo profissional é possível ter os dois tipos de profissionais no corpo docente;</p> <p>XII - Aversão a tecnologia: o/a professor/a não estaria aberto a mudanças;</p> <p>XIII - O sentimento de incompletude: a crença de o/a professor/a está concorrendo com os meios de disseminação de informação/conhecimento como as <i>mídias</i> digitais;</p> <p>XIV - O ensino: aspecto que “transforma” o/a aluno/a em profissional docente.</p> |
|--|

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador, baseado em Garcia (2009b).

Garcia (2009b) traz as 14 constantes da identidade docente, em uma perspectiva descritiva ou de caracterização daquilo que entende fazer parte da identidade coletiva do professorado. Dentre as constantes listadas, elegemos as constantes XI e XII para refletirmos sobre elas.

A constante XI, que trata da competência e incompetência, merece ser refletida, uma vez que nos parece reforçar a culpabilização dos/as professores/as no que tange às mazelas existentes na educação. Não queremos dizer que não possa existir pessoas descompromissadas na docência, mas ao se associar essa constante à identidade docente pode não ajudar a condição profissional dos/as docentes.

Quanto a constante XII, que fala da aversão do professorado às tecnologias, pensamos que isso merece maior debate. Afinal, algumas perguntas precisam ser feitas, tais como: os/as professores/as têm recebido na formação inicial e continuada os conhecimentos acerca das tecnologias existentes? Se sim, como esses conhecimentos podem ser materializados de forma concreta na sala de aula, considerando a limitação de material nas escolas brasileiras, o que inclui a falta de material tecnológico? Esses questionamentos se justificam para que possamos entender se, de fato, o/a professor/a tem aversão às tecnologias ou se ele/a é que não tem acesso a esse tipo de saber ou recursos.

Selma Garrido Pimenta discute a identidade docente, principalmente em torno da relação teoria-prática. Para ela, os/as licenciandos/as devem obter em suas respectivas formações iniciais, conhecimentos advindos da teoria da educação, da didática, entre outras áreas. Associado a isso, precisam desenvolver atitudes, habilidades e valores que resultem em saberes-fazeres da docência, o que, por sua vez, os/as levará a um “processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1999, p. 18).

No mesmo viés, Pimenta & Lima (2012) discutem sobre a importância da construção da identidade docente nos momentos e espaços, onde sejam possíveis o elo teoria-prática. Nesse sentido, entendem que esse momento é a formação inicial, na qual residem os estágios como lugar para essa construção uma entre teoria-prática (algo que vamos discutir no próximo capítulo).

Assim como Nóvoa (2007), Veiga (2007, 2008) e outros/as autores/as aqui citados/as, Pimenta e Lima (2012) compreendem que a identidade é construída ao longo da trajetória de vida dos/as docentes, mas chamam a atenção que “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão

que o curso propõe legitimar” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 62). Dito de outro modo, a formação inicial tem influência direta e de peso no processo de construção da identidade docente, sendo o momento da graduação decisivo para o sujeito ser ou não professor/a e, portanto, também estar exercendo a docência.

Ao falar da identidade docente na perspectiva da identificação, as autoras postulam que, “é importante ainda considerar os aspectos subjetivos da profissão, que dizem da identificação e da adesão dos sujeitos a ela, para que os candidatos a essa profissão digam, para si, que querem ser professores” (PIMENTA & LIMA, 2012, pp. 63-64).

Tratar da identidade docente na dimensão da subjetividade nos obriga a fazer uma discussão sobre duas óticas, visto que se trata de dois momentos distintos do processo identitário dos/as professores/as. A primeira fase refere-se ao momento pré-formação inicial e a outra fase diz respeito ao período em que o/a docente já está em sala de aula. Portanto, é apontar os processos de identificação antes e depois da formação profissional.

Independentemente de quais situações trazem ou afastam as pessoas ao magistério, pensamos que seja necessário enfatizar que a docência requer uma postura ética, na qual se faz uso do profissionalismo (LIBÂNEO, 1998), afinal, isso também é parte integral da profissão (CUNHA, 1999). Não se pode fazer da docência um faz de conta, um fazer qualquer. Contudo, muitas são as pessoas que fazem do magistério um lugar de passagem (COSTA, 1989, *apud* NÓVOA, 1999) ou uma “marquise”, como chama Freire (1997).

É possível até que alguns dos cursos de formação de magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caça-níqueis”. Isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. (FREIRE, 1997, p. 32).

Ainda na dimensão da identificação, o conceito nos leva a outra discussão no campo trabalho. Nesse sentido, temos como teóricos/as que discutem essas relações Oliveira (2004, 2008), Guimarães (2007), Morgado (2011), e ainda trazemos as contribuições de Nascimento & Rodrigues (2018). Consideramos também outros/as autores/as que, embora não discutam essas relações entre trabalho e identidade a fundo, ainda assim, nos ajudam a entender as prováveis afinidades existentes entre identificação e não-identificação com a docência, tais como: Cunha (1999), Hypólito

(1999), Garcia & Anadon (2009) e Fajardo (2015). Assim, importa pensar como os condicionantes do trabalho afetam a identificação do/a professor/a.

A literatura educacional sobre os processos de precarização do trabalho docente é diversificada. Entre muitos pontos considerados, têm se discutido a valorização do magistério, qual a representatividade dela e dos/as docentes na sociedade (PIMENTA, 1999; NASCIMENTO & RODRIGUES, 2018). Portanto, tem sido considerado o *status* social da profissão; as intensificações de atividades no âmbito da docência (CUNHA 1999; HYPÓLITO,1999); a culpabilidade e responsabilização dos profissionais do ensino por meio das políticas educacionais, principalmente, aquelas advindas das avaliações (GARCIA & ANADON, 2009; MORGADO, 2011) e entre outros aspectos que geram nos/as professores/as angústias e que afetam sua condição emocional e psíquica (FAJARDO, 2015).

Para essa discussão, elegemos três aspectos para relacioná-los com a identificação com a docência, a saber: *status* social/valorização docente, intensificação do trabalho e as políticas de avaliação de desempenho. Sabemos que o debate não termina nesses três pontos, mas certamente, eles nos permitem realizar uma discussão em torno do tema identidade docente na dimensão subjetiva do conceito.

O *status* social da docência é o primeiro aspecto que trazemos para pensar a identificação. Isso porque, como vimos, existe uma relação direta entre como ansiamos nos vermos e sermos vistos (DUBAR, 2006; GARCIA, 2009b, FLORES, 2014). Essa reflexão é importante, visto que embora seja considerada importante para a continuidade do *status quo* da sociedade, “a profissão docente atravessa uma fase difícil e não consegue adquirir o estatuto social que lhe é devido” (MORGADO, 2011, p. 795).

Isso, de fato, reverbera na identificação com a docência não apenas no que diz respeito à entrada dos sujeitos nela, mas se refere também à continuidade na mesma (GUIMARÃES, 2007; NASCIMENTO & RODRIGUES, 2018). Isso nos parece razoável que seja assim, já que todos nós, certamente, queremos ocupar um lugar e um papel na sociedade, que nos dignifique como pessoas e profissionais. Do contrário, se instalará uma crise de identidade pelo não reconhecimento (DUBAR, 2012).

Outro ponto que trazemos e que corrobora para a não identificação com o magistério se refere à intensificação do trabalho dos/as docentes. Com o advento das mudanças no interior da escola no que diz respeito à sua organização e também

atividades a serem desenvolvidas nela, o/a professor/a tem exercido várias funções para além do ato de ensinar, que em dados momentos chega a confundir-se com funções dadas ou esperadas a serem exercidas por profissionais de outras áreas (OLIVEIRA, 2008).

Por essa e outras razões, justifica-se debater esse cenário problemático, já que “esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente” (OLIVEIRA, 2008, p. 30). Não apenas no que tange ao que deve ou não fazer o/a professor/a, como também no sentido de como isso afeta a sua subjetividade (NASCIMENTO & RODRIGUES, 2018).

Por fim, trazemos as políticas de avaliação de desempenho, que para além de um “medidor” da qualidade da educação, têm assumido a função de responsabilizar os/as professores/as pelos resultados negativos.

As políticas educacionais das últimas décadas dos anos de 1990 são entendidas como discursos e dispositivos de uma governamentalidade neoliberal, que fornecem uma série de ordenamentos para a organização dos currículos e do ensino e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais. O governo da alma e da subjetividade humana tornou-se, no interior dessa racionalidade, uma estratégia indispensável das modernas formas de administração e (auto)gestão das pessoas no mundo contemporâneo (GARCIA & ANADON, 2009, p. 65).

Realmente, isso tem incidido na identidade do/a professor/a, na medida em que os/as docentes são responsabilizados/as pelas sequelas nas aprendizagens dos/as alunos/as, assim, o sentimento de fracasso e de inutilidade toma conta e, mais uma vez, a crise se instala.

Dadas algumas das principais explicações sobre o conceito de identidade docente, cabe-nos dizer nesse momento o que entendemos por identidade docente. 1) apreendemos que ela é temporal, isto é, acontece em etapas distintas da vida do sujeito, a saber: pré-formação inicial, formação inicial e desenvolvimento profissional; 2) desenvolve-se a partir de saberes teórico-práticos, o que explica seu caráter profissional; 3) é constituída de uma dimensão subjetiva na qual permanece ou não a identificação com a docência, o que aclara que a identidade não depende apenas de aspectos objetivos; 4) ela é contextual, visto que é o contexto que vai dinamizar os três aspectos anteriores mencionados, portanto, a identidade é fluída, mutável.

3.3 A identidade docente posta à crítica

Inserem-se no campo teórico educacional, sobretudo, no contexto das políticas educacionais curriculares voltadas para a formação de professores/as, autores/as contrários/as às perspectivas trazidas no tópico anterior. Nesse sentido, nosso objetivo nessa parte da discussão é trazer tais perspectivas que problematizam o conceito de identidade docente e perceber os argumentos, isto é, críticas em relação a possibilidade de fixação de uma identidade docente.

Para tanto, trazemos as contribuições de Lopes & Borges (2015); Borges & Peixoto (2017); Cunha (2017); e Dias, Farias & Souza (2017). É evidente que essas críticas não são as únicas, porém, certamente são aportes suficientes para realizarmos o debate almejado por nós, a saber: trazer perspectivas contrárias ao conceito identidade docente pré-estabelecido, que se mostram muito claras no que diz respeito à não concordância com a ideia de fixação de uma identidade docente.

Ao tratar sobre as políticas curriculares direcionadas para a formação de professores/as, Lopes & Borges (2015) evidenciam um suposto fracasso na busca de uma identidade docente. Para as autoras, o que tem sido buscado por meio do currículo de formação docente é formar professores/as de forma única.

Torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada (LOPES & BORGES, 2015, p. 494).

As autoras problematizam a ideia de previsibilidade formativa dos/as graduandos/as, isto é, não seria possível afirmar que todos/as eles/as, ao saírem da formação inicial, terão uma única identidade por receberem a mesma formação. Nessa perspectiva, seria impossível ter a homogeneidade formativa que o conceito de identidade docente busca trazer.

De modo igual a Lopes & Borges (2015), Borges & Peixoto (2017) chegam à guisa que: “a constituição de identidades plenas, únicas e fixas para definir o que o profissional docente “é” ou “deve ser” é uma promessa que não se cumpre”. Por essas ideias, percebe-se o distanciamento entre as perspectivas teóricas daqueles/as cujos

entendimentos apontam para a existência de uma identidade docente. Mas, o que leva essas autoras a pensar assim?

A centralidade do referido aporte teórico é desmitificar a ideia do que deve ou não fazer ou saber o/a professor/a, porque segundo Borges & Peixoto (2017), o conceito de identidade docente tende a performatizar o/a professor/a por meio das ideias de formação advindas das reformas educacionais e da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Quanto às reformas educacionais, estas estariam baseadas na ideia de gerencialismo, na qual a formação docente “tem a pretensão de definir, previamente critérios para os modos de atuar dos docentes como vistas de *performance* de suas práticas pedagógicas” (BORGES & PEIXOTO, 2017, p. 294, destaque das autoras).

No que se refere à ANFOPE, segundo as autoras, a formação docente “direciona-se para a construção de um modelo de profissional emancipado, engajado politicamente, com responsabilidades coletivas” (BORGES & PEIXOTO, 2017, p. 294). Desse modo, o/a profissional docente seria um meio capaz de contribuir para os processos que culminariam em uma sociedade mais justa e democrática, assim, sua identidade profissional deveria ser pensada nesses “moldes”.

Nessa direção, embora advindos de “lugares” distintos, os discursos supostamente apontam para um objetivo comum, isto é, aquilo que elas chamam de identidade fixa docente. Assim, afirmam que:

um conjunto de movimentos, discursos e textos de políticas oficiais buscaram legitimar novos elementos voltados para a formação de professores, de modo a ficar e projetar uma identidade específica para os docentes em consonância com os critérios da reforma (...). Um conjunto de produções reverbera-se nesse contexto de disputa em torno das demandas formativas para a profissionalização docente nos últimos anos no Brasil com o intuito de fixar uma identidade para o professor (BORGES & PEIXOTO, 2017, pp. 305-306).

O fato é que Lopes & Borges (2015), bem como, Borges & Peixoto (2017) tecem suas críticas por entenderem que não se pode pré-determinar o que deve ou não fazer/saber os/as professores/as. Isso nos leva a pensar em se, por um lado, a ideia de não-fixação pode permitir que a formação seja menos engessada, por outro, corre-se o risco de ficarmos “sem conhecimento” ao certo por qual “caminho” deveria percorrer as políticas de formação docente, já que “não” se pode determinar algo nessa direção.

Alinhada ao pensamento de não-fixação para um perfil profissional dos/professores/as, temos Cunha (2017). Suas argumentações operam por meio da análise que faz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (DCNFIC) que determinam como os cursos devem estar organizados. As problematizações feitas por ela são muitas, ao analisar o referido documento (BRASIL, 2015).

Todavia, o que nos interessa trazer são as alusões que a mesma faz em torno do conceito de identidade docente. Cabe salientar que, embora não partilhe com os/as autores/as que tratam do conceito acima mencionado, a autora afirma que suas pretensões “não tem o sentido de aniquilar” o conceito de identidade docente, mas “antes de questionar os sentidos, desmontá-los, pois não há nenhum significado essencial” (CUNHA, 2017, p. 270).

A autora, assim como as demais compreensões contrárias trazidas, entende que não é possível pensar em uma identidade fixa docente. Mas, afirma que está “operando com a compreensão de que o sujeito só pode constituir-se identidade através de atos de identificação, tendo em vista que o sujeito é constituído pela falta” (CUNHA, 2017, p. 270).

A identificação que a autora se refere é a “busca por” e não o sentido de “me identifico com” isso/aquilo (no caso à docência), como coloca outros/as autores/as (GUIMARÃES, 2007; VEIGA, 2008; TARDIF, 2014; NASCIMENTO & RODRIGUES, 2018). Acreditamos assim, porque ao trazer a ideia de falta, supostamente os/professores/as tendem a “busca por” algo diante da ausência. De tal maneira que o indivíduo (o/a docente) não poderia ter a identidade demarcada, limitada, fixada, assim, de modo pré-determinado.

A lei que estabelece as diretrizes da formação inicial e continuada dos licenciados para o exercício na educação básica, busca fixar um sentido sobre o “licenciado”, conferindo-lhe uma identidade... Tal processo é impossível, tendo em vista que essa estabilização e fixidez é algo que nunca acontece, apesar de sempre ser buscado (CUNHA, 2017, p. 285).

Em outra parte do texto, evidencia-se que na Diretriz há uma tentativa de fixar não só a identidade docente, como também os/as alunos/as. Assim, é afirmado que “o essencialismo atinge seu ápice, não apenas ao fixar a identidade do profissional da

docência, assim como ao construir a identidade sociocultural do educando” (CUNHA, 2017, p. 281).

Dias, Farias & Souza (2017, p. 264) enunciam que “nenhum documento oficial ou diretriz curricular que estabeleça o que o professor deve ensinar será bem-sucedido, diante da impossibilidade de fechamento em uma totalidade”. O que as autoras centram no texto é sobre aquilo que elas chamam de *significante controle*.

As autoras identificam que, por meio das políticas educacionais, busca-se ter um controle sobre o perfil profissional docente. Isto é, pensar uma formação a partir de um currículo formativo que “garanta” tal fim, pois, na medida em que se tem um “caminho” para ser seguido do ponto de vista da formação, tem-se instrumentos os quais permitem avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos/as professores/as no interior das escolas. Por isso, busca-se controlar o perfil docente do ponto de vista da formação e controlável do ponto de vista da avaliação.

Tentativas de fixar e projetar uma identidade que, sabemos, é forjada na formação e no trabalho docente, marcado pela complexidade e, portanto, impossível de ser acabada... São os processos de avaliação tentando controlar o conteúdo da formação e a atuação docente” (DIAS, FARIAS & SOUZA, 2017, p. 254).

Feitas as problematizações em torno do conceito de identidade por essas perspectivas, ainda assim partilhamos da ideia que: 1) há uma identidade docente, o que não quer dizer que entendamos que ela continue da mesma forma quando iniciada sua construção (PIMENTA, 1999; MOITA, 2007; NÓVOA, 2007; VEIGA, 2007, 2008; GARCIA, 2009a, 2009b; PIMENTA & LIMA, 2012); 2) na literatura voltada para a formação de professores/as acessada por nós, não identificamos evidência de uma busca para uma identidade docente fixa, mas percebemos narrativas de construção; 3) ainda que os/as contrários/as tenham críticas ao conceito de identidade docente na dimensão da fixação e proponham outra alternativa, o fato de sugerir, a nosso ver isso implica em outro modo de formação, portanto, em outra identidade.

O próximo capítulo irá discutir como a experiência em sala de aula, na condição de aluno/a, licenciando/a e de professor/a, são momentos importantes para a construção da identidade docente.

4 EXPERIÊNCIA E SABERES: INTERSECÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE

O presente capítulo tem o objetivo de discutir como a experiência em sala de aula na condição de aluno/a da educação básica, estagiário/a e profissional são momentos importantes para a construção da identidade docente, ou seja, apontar a escola como *lócus* de confluência de saberes diversos que, ao estarem em afluência, permitem constituir a identidade do/a professor/a.

Ao conceber a formação inicial como parte primária da profissionalização docente, entendendo-a como um “processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas” (MORGADO, 2011, p. 797), ficamos a refletir se apenas essas aprendizagens adquiridas nos cursos de formação de professores/as são as únicas capazes de orientar a prática docente no campo profissional. Assim, examinamos se há outras fontes para além dos conhecimentos adquiridos na formação inicial que podem agregar a estes e, portanto, construir a identidade profissional docente. São reflexões essas que buscaremos realizar a partir de então.

Para tanto, trazemos para o debate teórico o conceito de experiência; as etapas experienciais na sala de aula e a maneira que elas acontecem; definições sobre saber e saberes, sobretudo, os saberes experienciais; bem como, trazemos as correntes teóricas que problematizam a formação e a prática do/a professor/a, baseadas nos saberes experienciais.

4.1 Experiência

Pode-se dizer que a experiência no contexto profissional acontece quando as pessoas vivem determinadas situações no trabalho e que, na medida em que acumulam essas vivências, tornam-se mais experientes. Justamente, por tais momentos permitirem que elas passem a compreender como determinados fenômenos em torno das atividades ali, no campo profissional acontecem.

O sentido de experiência, por sua vez, geralmente vem associado ao de vivência de uma ação meramente prática ou de acúmulo dessas ao longo de um tempo... A dinamicidade, portanto, se revela na relação

sujeito – prática – aprendizagem, indicando movimento permanente e de incorporação ao conhecimento existente (GUIMARÃES, 2015, p. 37).

No campo da docência, pode-se dizer que o/a professor/a ao estar em sala de aula passa a obter conhecimentos que se acumulam nessa experiência no campo de atuação, uma vez que passa a vivenciar as circunstâncias que o magistério impõe. O que pode ser um ponto bastante positivo, no sentido de dizer que, ciente desses contextos, se passa a ter, como dissemos, conhecimento dos fenômenos que permeiam a sala de aula, como os aspectos ligados ao ensino, às relações humanas, material didático-pedagógico, entre outras situações que ali circulam.

Recorrendo mais uma vez às contribuições de Guimarães (2015), a autora afirma que:

No caso do/a professor/a, a experiência é construída nas situações decorrentes da vivência profissional – envolvendo a formação e o exercício da profissão –, que, ao lhe exigir atuação baseada em conhecimentos profissionais, defronta-se com especificidades resultantes de cada contexto e das relações com outros sujeitos, o que poderá tornar significativo um determinado acontecimento e se constituir em experiência (GUIMARÃES, 2015, p. 39).

Partilhamos da ideia da autora quando fala que a experiência na sala de aula é resultado do elo entre a formação e o exercício profissional. Assim, a experiência nessa dimensão não pode ser vista ou limitada ao estar na sala de aula, mas significa que nesse local se faz um trabalho que é a culminância do aspecto teórico com o prático ou práxis (VÁZQUEZ, 1977).

O sentido que desejamos imprimir nesse capítulo acerca do conceito de experiência é para além do fazer enquanto resultado do elo teoria-prática. Isso porque entendemos que, ao se realizar uma atividade, insere-se as questões sensoriais. Afinal, como vimos em outra parte desse trabalho, os aspectos que envolvem a identidade docente se referem ao valor que o/a professor/a dá as suas atividades e profissão (VEIGA, 2008).

Nessa dimensão sensorial, trazemos as contribuições de Larrosa (2002), que apesar de não ser um autor da epistemologia da prática, o conceito de experiência elaborado por ele nos parece bastante interessante para aquilo que acima falamos, isto é, de pensar os sentidos aflorados pela/na experiência. As considerações desse

autor, nos leva a crer que, para além do fato vivido, os acontecimentos só se traduzem em experiência se essa ocorrência for positiva. Nessa direção, o autor postula que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21).

Porém, quais são os momentos experienciais que os/as professores/as vivem ou viveram? De que forma isso ocorre? De fato, tais experiências afetam a construção da identidade docente? Como vimos no capítulo dedicado a discutir identidade docente, esta é constituída de três etapas: pré-formação inicial, formação inicial e profissional (VEIGA, 2008). É acerca de cada uma dessas fases²³ experienciais que vamos nos debruçar a seguir.

4.1.1 Experiência como aluno/a da educação básica

A primeira experiência²⁴ a qual os/as professores/as passaram é a condição de aluno/a da educação básica. Embora não seja uma experiência profissional no sentido de realizar o magistério, ela não se torna menos importante do que as outras etapas. Afinal, as afetações que acontecem nessa fase levam os sujeitos a se identificarem com a docência (ou não), afinal, “a academia é consequência do desejo que os agenciou e os conduziu até a licenciatura” (QUEIROZ, 2015, p. 172).

Garcia (2009a, 2009b, 2010) e Tardif (2014) reconhecem que, do ponto de vista da acumulação do conhecimento sobre o fazer docente, essas milhares de horas não foram em vão. Mesmo que de forma não perceptível, Garcia (2009a) afirma que a observação que os/as estudantes fazem acerca do magistério ajuda os/as futuros/as

²³ Não é nossa pretensão afirmar que não existe uma relação entre formação inicial e atuação profissional. Todavia, separamos a discussão em experiência como aluno/a, estagiário/a e profissional, com o objetivo de evidenciar aquilo que é particular em cada fase, todavia, entendemos que cada uma delas reverbera sobre a outra e, por isso, seu caráter relacional. Portanto, não cabe pensar, por exemplo, em momento teórico e outro prático, já que as fases se complementam, o que as caracteriza como indissociáveis.

²⁴ Essa é a única fase que não se exerce à docência, portanto, não se ensina, apenas se observa o ensino.

profissionais do ensino a entender, mesmo que de forma limitada, como se conduz as atividades no contexto da sala de aula.

As milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças (GARCIA, 2009a, p. 13).

Como postula o autor acima, essa experiência pode ser entendida de duas formas, que irão de alguma maneira reverberar com a formação inicial. A primeira pode ser entendida de forma mais positiva, já que permite as pessoas chegarem a formação de professores/as compreendendo aspectos mínimos da docência, criando, assim, um imaginário sobre como ensinar. Por outro lado, essas crenças se tornam tão fortes que impedem que novas perspectivas sobre o que é a escola, profissão docente, sala de aula, ensino e outros aspectos sejam construídas. Talvez, esteja aí a gênese do imaginário de que há uma dissonância entre aquilo que se aprende enquanto conhecimento profissional e aquilo que se sabe/faz no ambiente do trabalho docente.

De modo aproximado a Garcia (2009a) pensa Tardif (2014, p. 20), ao dizer que “em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino”. Nessa direção, o autor lista algumas situações que, ao serem vivenciadas, desencadeiam o processo de identificação docente, tais como: o desejo desencadeado a partir da atuação do/a professor/a em sala de aula, momentos nos quais os/as alunos/as passam a compreender aquela atuação como excelente, portanto, um exemplo a ser seguido; a relação aluno/a-aluno/a, por meio da qual o sujeito que ajuda seu colega nas atividades pedagógicas se “reveste” da identidade docente; e a inspiração da família, Tardif (2014) afirma que é comum futuros/as docentes se inspirarem nos seus familiares que também são professores/as.

O “perigo” opera quando se instala a ideia de que, só e somente só, esse conhecimento advindo da experiência enquanto aluno/a é suficiente para conduzir as atividades que são de responsabilidade dos/as docentes com formação para isso. Pois, como veremos mais à frente, à docência não se faz apenas por um

saber/conhecimento, nesse caso, o da experiência como aluno/a, mas é baseada em conhecimentos diversos (PIMENTA, 1999; GAUTHIER *et al.*, 2006; TARDIF, 2014) que são mobilizados para a atuação no magistério, por ser este realizado por meio de sujeitos especializados para tal fim (VEIGA, 2008). Por essa razão, inclui-se a experiência da formação inicial.

4.1.2 Experiência como licenciando/a

Outra experiência que surge relacionada à docência diz respeito aos estágios²⁵, os quais são parte integrante da formação inicial. Os estágios inserem os/as licenciandos/as nas escolas e, portanto, nas salas de aula para desenvolverem tudo aquilo que faz parte do fazer docente. De certa maneira, pode-se dizer que são os primeiros “ensaios” do/a futuro/a professor/a no magistério. O estágio se traduz como:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008b, art. 1º da Lei 11.788 de 2008).

Como dissemos na introdução deste trabalho, no Brasil temos duas modalidades de estágio: obrigatório e não obrigatório. O primeiro é normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (DCNFIC) (BRASIL, 2015), que tratam da formação dos professores e que, portanto, regulamentam a maneira de ser dos estágios curriculares, demarcando, por exemplo, a quantidade de horas que estes precisam ter nos cursos de formação de professores/as.

Especificamente no que tange à carga horária dos estágios obrigatórios no Brasil (2015), postula-se que:

Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.... II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando

²⁵ O estágio aqui não pode ser compreendido como superior aos momentos vividos na sala de aula (da formação inicial). Mas, como extensão das situações que o precede, a saber, das atividades teóricas que o permitem, inclusive, ser emergido e materializado nas escolas.

também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Portanto, pouco mais de 12% (doze por cento) da carga horária dos cursos de formação de professores/as devem ser destinadas aos estágios curriculares, para que, como dissemos, aproximem os/as licenciandos/as ao campo profissional e nele façam as relações teórico-práticas para que possam a partir dessa experiência, agregar mais elementos constituintes da identidade docente.

Os estágios não-obrigatórios, assim como os estágios curriculares, inserem o/a futuro/a professor/a na sala de aula. A diferença se dá inicialmente, como o próprio nome diz, pela não obrigatoriedade de sua ocorrência, de modo, que não é requisito imprescindível para a obtenção do título de licenciado/a em matemática, por exemplo.

Todavia, de modo igual, é uma experiência que ajuda os/as graduandos/as a entenderem como funciona o magistério, por permitir a eles/as agregar a si a cultura, os valores e práticas próprias da profissão docente que constituem a profissionalidade (SACRISTAN, 1999), que permitem não só o fazer docente, mas que também podem possibilitar o surgimento do sentimento de pertença a um grupo de trabalhadores (de professores/as) (MORGADO, 2011).

Outra caracterização do estágio não-obrigatório é o fato de ser regulado pela chamada Lei do estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que do ponto de vista da formação docente foi um avanço que potencializa a entrada e a experiência na docência no campo profissional.

Seja qual for a modalidade de estágio realizado, o importante é entendê-lo não como momentos nos quais se “revela” a dissociação entre teoria e prática, mas ao invés, é compreendê-lo como oportunidade de perceber os aspectos teórico-práticos emergidos nessa experiência, isto é, enquanto *práxis* (VÁZQUEZ, 1977; PIMENTA & LIMA, 2012).

4.1.3 Experiência como profissional

Outro momento em que o magistério é vivenciado diz respeito ao período em que estes sujeitos adentram a sala de aula²⁶ como professores/as. Nessa categoria a qual estamos nos referindo, a experiência exige mais responsabilidades, porque

²⁶ A atuação docente não se restringe ao espaço da sala de aula, contudo, estamos dando destaque a ela, já que é nela que o ensino acontece com maior incidência.

nessa etapa não se trata mais de um/a observador/a da docência (como aluno/a) ou aprendiz (no estágio). Dito de outra forma, a experiência acontece como professor/a formado/a, o que não isenta de ser mais um momento de outras aprendizagens, todavia, compreende-se que nessa etapa o sujeito (em tese) têm os conhecimentos mínimos para atuar profissionalmente.

A temporalidade dessa experiência varia de acordo como cada pessoa reage a sala de aula. Na condição de alunos, sabemos o tempo de escolarização, de modo parecido, acontece com os estágios, pois sabemos quantas horas compõem a carga horária deles. Já a atuação no magistério é imprevisível, pode ser passageira ou longa, a ponto de se firmar enquanto carreira profissional. Por que é assim? Porque essa identificação docente dependerá da forma que o contexto irá (ou não) contribuir para que isso aconteça.

As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados (GARCIA, 2010, p. 29).

Nessa perspectiva, mais do que conhecimento sobre a docência e seu fazer, essa inserção é marcada por conflitos que se estabilizam até os três primeiros anos (HUBERMAN, 2007). Nessa direção, se inserem ao contexto profissional os aspectos sensoriais. Entre muitos pontos que geram os conflitos no início da docência está o fato de que o/a professor/a terá que realizar duas atividades básicas: ensinar e aprender a ensinar a partir de suas aprendizagens na formação inicial.

De fato, isso é um desafio para esses/as recém profissionais, pois “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos”, no qual “os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal” (GARCIA, 2010, p. 28).

O fato é que, na condição de professor/a, o sujeito continuará a desenvolver sua identidade docente a partir do contexto profissional no qual serão necessários saberes para o desenvolvimento das atividades enquanto docente. Esses saberes compõem o reservatório do/a professor/a (GAUTHIER *et al.*, 2006), caracterizado pela

pluralidade de saberes (TARDIF, 2014). Mas o que é o saber? Quais saberes estão expostos aos/as professores/as? São questões que vamos discutir no próximo tópico.

4.2 Saberes e docência: quais são esses saberes? Todos são saberes docentes?

As compreensões sobre o conceito de Saber são diversas e assumem múltiplos sentidos e significados a depender do “lugar” de enunciação. Tal pluralidade é importante e necessária por permitir os entendimentos. Assim, o debate sobre a ideia de Saber neste trabalho se justifica porque, a partir das contribuições, entendemos que os saberes existentes emergem de circunstâncias múltiplas, razão a qual nos leva a compreender e afirmar que os saberes da prática necessitam ser reconhecidos também, como, fonte de conhecimentos capazes de evidenciar soluções aos problemas enfrentados na sala de aula pelos/as professores/as (PIMENTA, 1999).

Inicialmente, apresentamos o conceito de Saber elaborado por Laville e Dionne (1999). Esses autores definem o Saber em duas dimensões: saberes racionais e saberes espontâneos. As primeiras ideias aludem que os saberes racionais estão no campo da filosofia e da ciência. Os saberes da filosofia são elaborados a partir da racionalidade do jogo de ideias desencadeadas pela lógica, pela capacidade humana de explicar pelo pensar. Portanto, a ideia não é construída a partir de uma argumentação simples, já que sua validade se dá em função da coerência daquilo que é dito.

No caso do saber científico, este surge a partir dos pontos de vista teórico-metodológicos que vão afirmar sua existência baseada na cientificidade. A razão é que,

Muito cedo, o ser humano sentiu a fragilidade do saber fundamentado na intuição, no senso comum ou na tradição; rapidamente desenvolveu o desejo de saber mais e de dispor de conhecimentos metodicamente elaborados e, portanto, mais confiáveis (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 22).

Pelo que é apresentado pelos autores, o saber científico, por ser baseado em um método, traria mais segurança e explicação para sua existência do que o saber fundamentado na espontaneidade, sendo esse último sem explicação para sua

ocorrência. Mas, então, o que os mesmos autores estão chamando de saberes espontâneos?

Diante do que aponta Laville & Dionne (1999), os saberes espontâneos são constituídos a partir da tradição, intuição e autoridade. Segundo a seguinte citação, há:

Inúmeros conhecimentos que são, assim, adquiridos a partir da *experiência* pessoal. A criança que se queima ao tocar o fogão aceso, aprende que é quente. Se toca uma segunda vez, depois uma terceira, constata que é sempre quente. Daí infere uma generalização: o fogão é quente, queima! E uma consequência para seus comportamentos futuros: o fogão, é melhor não tocá-lo (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 18, destaque dos autores).

Observamos que os saberes espontâneos estão ligados diretamente a uma ocorrência vivida/observada, a qual permite chegar a uma conclusão sobre o fato. Por exemplo, na citação fala-se acerca do fogo que, uma vez entrado em contato direto, causa a queimadura (ocorrência), gerando-se assim o conhecimento que no exemplo significa dizer que, o fenômeno natural fogo causa lesões mediante contato.

Percebam que, embora espontâneo (desprovido de método), o saber sobre o fogo existe, o que não há é um conjunto de explicações que possam dizer o porquê de ele causar a queimadura. Todavia, qual a importância desse exemplo reelaborando-o para o contexto da docência? Como diz Pimenta (1999), a sala de aula pode trazer muitos conhecimentos para solucionar problemas e, assim, melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é imperioso reconhecer a prática enquanto fonte de saberes para sistematizá-los e transformá-los em saberes da ação pedagógica, como veremos mais à frente (GAUTHIER *et al.*, 2006), o que não se pode é ignorar a existência deles.

Continuando o Saber nas contribuições de Bombassaro (1992), é apresentado em duas perspectivas, isto é: o “saber que” e o “saber como” (ou saber fazer).

A expressão “saber que...” é usada sempre seguida de uma oração que menciona um fato. Dizemos, por exemplo, “sei que o triângulo tem três ângulos e três lados”, “sabe-se que a Terra gira”, sabemos que a Amazônia está sendo destruída”, etc. (...) “Saber como”, que na língua portuguesa é melhor traduzido por “saber fazer”, é uma expressão usada seguida de um verbo, geralmente no infinitivo, indicando uma ação, mencionando uma atividade qualquer. (...) “Saber fazer” refere-se a ações, atividades complexas, das quais não se pode predicar verdade ou falsidade (BOMBASSARO, 1992, p. 20).

Bombassaro (1992) sugere que essas duas perspectivas podem ser explicadas da seguinte forma: a primeira compreensão traz o sentido de crença, por exemplo, acreditar que a chuva é resultado de um rito que invocava-a; já a outra estaria ligada a dimensão do poder, ou seja, se se sabe, se pode fazer algo, portanto, 'se não sei não farei'.

Contudo, na literatura educacional, que compreensões há sobre saberes? Para responder vamos recorrer a três perspectivas que falam sobre os tipos de saberes que compõem o *corpus* de conhecimento do/a professor/a, que integram a identidade do professorado. Para tanto, vamos recorrer as óticas teóricas de Pimenta (1999), Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2014), cujas discussões apontam para uma diversidade de saberes que permeiam o trabalho docente.

Pimenta (1999) entende que os saberes que constituem a identidade docente são: Saberes da experiência, Saberes do conhecimento e Saberes pedagógicos. No caso dos Saberes da experiência, a conceituação encontrada é que esses saberes advêm dos contextos vividos pelas pessoas na condição de estudantes e de profissionais do ensino, segundo ela:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar... Em outro nível, os saberes, as experiências são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 1999, p. 20).

Um segundo saber que integra a identidade docente nessa perspectiva teórica refere-se aos Saberes do conhecimento. Para a autora,

O conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria... Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 1999, pp. 21-22).

A razão para a autora chamar a atenção para o elemento conhecimento é por entender que, para além do conteúdo advindo das disciplinas (física, história,

geografia, matemática, química, entres outras), o/a professor/a necessita tratar o conteúdo de uma forma significativa, por isso, ela sugere que o/a docente deve elevar a informação ao nível de conhecimento para classificá-lo, analisá-lo e contextualizá-lo, portanto, trazendo sentido e significado para sua razão de existir.

Por fim, temos os Saberes pedagógicos, que são compreendidos a partir do momento quando os:

profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 1999, p. 26).

Ou seja, os saberes pedagógicos surgem da capacidade reflexiva do/a professor/a em confrontar os saberes adquiridos na formação inicial, percebendo os limites e possibilidades de cada um deles, bem como, as relações possíveis entre os mesmos, de modo a ter uma síntese dessas relações, a qual se traduz nos saberes pedagógicos. Embora seja pouco valorizada, Pimenta (1999) entende que o processo de reflexão sobre os saberes teórico-práticos é parte importante e necessária à identidade docente, porque a reflexividade poderá fornecer indícios importantes para a *práxis* pedagógica.

A segunda perspectiva sobre saberes advém de Gauthier *et al.* (2006). Para esses/as autores/as, os saberes que são referências para o trabalho do/a professor/a são seis (6): Saber disciplinar, Saber curricular, Saber das ciências da educação, Saber da tradição pedagógica, Saber experiencial e Saber da ação pedagógica, os quais chamam de “reservatório”, que os/as professores/as ao estarem em sala de aula utiliza-os mediante a necessidade.

O primeiro saber que Gauthier *et al.* (2006) consideram refere-se ao Saber disciplinar, este saber é produzido no campo acadêmico/científico e adquirido por meio da formação para que, assim, seja desenvolvido pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas.

O saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo... O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 29).

A importância desse saber dá-se, justamente, por ser ele capaz de diferenciar um/a docente do/a outro/a, uma vez que caracteriza-o/a como sendo professor/a de uma área específica, por exemplo, da matemática. Mas do que isso, significa dizer que o saber disciplinar, voltando ao exemplo da matemática, precisa ser adquirido de forma sólida (UFPE, 2017), pois não se pode falar em identidade docente do/a professor/a de matemática, se este sujeito não domina o saber advindo dessa área do conhecimento.

Próximo ao saber disciplinar, encontra-se o Saber curricular. Mas, por que ambos estão próximos? Porque o saber curricular é o resultado das diversas transformações que os saberes disciplinares passam até chegar na escola e pela prática docente.

A escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus* que será ensinado nos programas escolares... O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa”, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar (GAUTHIER *et al.*, 2006, pp. 30-31).

O currículo é um saber, uma vez que ele é uma síntese organizada dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, adotado pelos sistemas de ensino e, portanto, pelas escolas enquanto referência para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, se faz necessário conhecer quais conhecimentos fazem parte do currículo e que perspectivas estão subjacentes nele de forma explícita e implícita, e a partir de então, (re)pensar outras possibilidades de configurá-lo dentro dos limites que a autonomia docente possibilita.

Por seguinte, temos o Saber das ciências da educação, que é um saber que busca explicar como funciona a escola, sua dimensão administrativa e outros aspectos que facilitam a interação dos/as docentes com outros sujeitos dentro da instituição escolar (colegas de profissão, funcionários e os pais dos/as alunos/as). Assim, é por meio desse saber que “o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 31).

O quarto saber defendido por essa perspectiva teórica é o Saber da tradição pedagógica.

É o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade... Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 32).

Pelo que sugerem os/as autores/as, existe uma representação sobre o ensino, portanto, sobre a docência que pode ser fortalecida ou não quando se está em sala de aula. Independente da confirmação ou não dessas representações, Gauthier *et al.* (2006) entendem que este saber é insuficiente para uma pessoa realizar atividades como docente, por isso, na medida em que estiver em sala de aula, o ensino sofrerá modificações mediante a influência de outros saberes e do contexto.

De forma distinta de Pimenta (1999), que fala sobre um saber da experiência, Gauthier *et al.* (2006) conceituam o saber advindo da prática como Saber experiencial. Esses saberes estão intimamente relacionados com o fazer no magistério. Estes se constituem, portanto, como um processo de aprendizagem, o qual expõe o/a professor/a à circunstâncias as quais na medida em que acontecem, se repetem (ou não) e orientam a sua prática.

A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então a “regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina (GAUTHIER *et al.*, 2006, pp. 32-33).

Por fim, essa ótica teórica evidencia o sexto saber, isto é, o Saber da ação pedagógica. Este também se trata de um saber experiencial. Contudo, a dimensão que ele assume enquanto saber da ação pedagógica é diferente da condição do saber experiencial. Uma vez que, embora oriente as práticas dos/as professores/as, o saber experiencial fica, segundo Gauthier *et al.* (2006) no campo privado, no contexto individual do/a docente que realiza suas atividades, diferentemente do saber da ação pedagógica, que é o saber,

que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a

fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33).

Vemos aqui outra diferença entre os saberes pedagógicos de Pimenta (1999) e o saber da ação pedagógica defendido por Gauthier *et al.* (2006). O primeiro está mais relacionado à dimensão reflexiva, isto é, o/a professor/a reflete diante da situação que o contexto lhe impõe, tendo sempre como ponto de partida os saberes teóricos; já a segunda perspectiva sugere um caminho metodológico o qual permita ao/a docente pensar formas de avaliar e apontar os princípios que evidenciem sua eficácia em aulas ministradas por outros/as professores/as, isto é, sistematizar os saberes experienciais, buscando uma razão/explicação da sua existência por meio de um método.

Outro autor que entende que há um repertório de saberes que orienta a prática docente é Tardif (2014). Ele classifica esses saberes em quatro (4) tipos: Saberes da formação profissional, Saberes das disciplinas, Saberes curriculares e Saberes experienciais.

Os Saberes da Formação Profissional nas palavras desse autor referem-se a um,

conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação (TARDIF, 2014, p. 36).

A implicação dos saberes da formação profissional recai de maneira bastante incisiva quando pensamos na identidade do/a professor/a, porque como o próprio termo diz estão nesse conjunto de saberes aqueles conhecimentos restritos a profissão docente, os quais são mediados pelos formadores/as nos Institutos de Ensino Superior (IES). A razão dessa aquisição é justamente fazer com que esses/as licenciandos/as possam se apropriar dos conhecimentos nucleares que determinam o fazer e caracterizam a docência. Nessa direção, sem os saberes da formação profissional, não é possível falar de identidade docente, afinal, uma identidade profissional se constrói a partir daqueles saberes que diferenciam determinada profissão de outras.

No que tange aos Saberes disciplinares, estes são definidos da mesma forma que Gauthier *et al.* (2006) compreendem, isto é, saberes pertencentes as áreas de

conhecimento específico, como a matemática, entre outras disciplinas. “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade... sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2014, p. 38).

Outra proximidade que há entre Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006) diz respeito aos Saberes curriculares, pois “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014, p. 38). Nesse sentido, esse saber se torna importante pelas mesmas razões que discutimos a pouco por meio do conceito de saber curricular de Gauthier *et al.* (2006), que norteia o/a professor/a a partir de um programa curricular.

Tardif (2014, pp. 48-49) afirma que “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Dessa forma, pode-se dizer que os saberes da experiência são os saberes produzidos pelos docentes e que assumem outras características a depender da atividade feita por estes/as, quer seja via reflexividade (PIMENTA, 1999; SHÖN, 2000) ou pesquisa (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Mas, quais os limites do saber da experiência? O que precisa ser feito relacionado a ele? Que reflexões existem em seu entorno? São perguntas que buscaremos responder por meio da literatura acessada.

4.3 Os saberes da experiência: as críticas em seu torno

Nessa parte do capítulo, nosso interesse é apresentar as reflexões que outras perspectivas teóricas têm em relação aos saberes experienciais. Sabe-se que, quer seja filiando-se ou tecendo críticas, o debate surge enquanto reverberações a partir das ideias pensadas por Schön (2000), que é a referência teórica inicial para começar a se discutir a epistemologia da prática. Suas proposições têm o intuito de pensar no profissional do ensino que reflete na ação, razão que o leva a falar em professor/a reflexivo/a.

A epistemologia da prática traz para o centro do debate a prática pedagógica dos/as professores/as, enquanto fonte de conhecimentos para o fazer do/a professor/a. Como dissemos em outra parte, as mobilizações teóricas feitas pelos/as professores/as enquanto estão experienciando/praticando à docência ajuda-os/as a

produzir os saberes experienciais (PIMENTA, 1999; GAUTHIER *et al.*, 2006; TARDIF, 2014). Por essa razão, Schön (2000) entende que o professor/a reflexivo/a (como ele chama) ao estar exercendo a docência, produz saberes, de modo que se faz necessário debater as práticas dos/as professores/as a partir de um olhar epistêmico e não apenas como um fazer que nada informa ou orienta o/a docente.

Alinhando-se à perspectiva de Schön (2000), na direção acima postulada, temos Pimenta (1999), ao dizer que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, **que ainda não está** configurada teoricamente (PIMENTA, 1999, p. 27, destaque nosso).

A autora não deixa dúvida da necessidade de sistematizar os fenômenos relativos à prática pedagógica e, assim, formatar uma teoria capaz de fornecer orientações para o trabalho dos/as professores/as. Nesse sentido, Pimenta (1999) aponta que um “caminho” para realizar tal ação seria por meio da documentação. Essa atividade consiste em pensar as escolhas, realizar procedimentos e divulgar os resultados obtidos. Ou seja, é um trabalho organizado, direcionado e sistematizado. Nesse sentido, o/a professor/a é um/a pesquisador/a da sua prática.

Gauthier *et al.* (2006) falam que a ideia de perceber o saber experiencial enquanto uma epistemologia ou ciência do ensino, é algo discutido desde meados do século XIX, todavia, as críticas tecidas, de modo especial, aos pensamentos de Schön contribuíram para que isso não acontecesse. “A ciência do ensino é muito mais uma ideia a ser guardada no velho baú das utopias educativas do que uma tarefa já concretizada” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 19).

A alternativa que essa perspectiva teórica sugere é perceber a existência de um repertório de conhecimentos (teórico-práticos) que demarcam o processo de ensino, na busca de superar o pensamento clássico acerca da docência de que ela é um ofício sem saberes e permeada de saberes que não cabem no ofício (GAUTHIER *et al.*, 2006). Dito de outra forma, os espaços socialmente legitimados como produtores do conhecimento não consideram o contexto profissional do magistério, entendendo-o como incapaz de produzir algum saber.

Tardif (2014) também reivindica o lugar epistemológico do ensino. De fato, seu objetivo é lançar bases para uma epistemologia da prática profissional dos/as professores/as. Ainda que indique outros saberes, esse autor evidencia os saberes da experiência como um ponto central para a formação docente e para o ensino.

Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2014, p. 23).

Nessa acepção, as práticas efetivadas pelos/as docentes em sala de aula poderiam indicar quais percursos os cursos de formação de professores/as deveriam acentuar-se, superando, assim, o distanciamento entre formação e o campo de trabalho, buscando-se, como já dissemos, a superação entre eles.

Se por um lado se têm sujeitos que tecem ideias, reivindicando o lugar do saber experiencial enquanto epistemologia, por outro há autores/as que não comungam com essa perspectiva e, por essa razão, são contrários/as. Ao ver deles/as, as ideias advindas da epistemologia da prática apresentam fragilidades tanto para a formação docente como para o ensino (MORAES, 2004; DIAS & LOPES, 2009).

O primeiro aspecto que trazemos na literatura que formula críticas à epistemologia da prática se refere ao ensino, isto é, à qualidade dele. Para essas lentes teóricas, a centralidade no ‘fazer’ que transpassa a “razoabilidade” supostamente estaria negando a teoria como parte integrante do repertório de saberes que orientam o trabalho docente. Nessa direção, temos como referência de tais afirmativas Moraes (2004), Garcia, Hypolito & Veira (2005) e Dias & Lopes (2009).

Moraes (2004), por exemplo, aponta que os saberes da prática estão em um “lugar” de privilégio em relação aos conhecimentos acadêmicos ou ‘conhecimento objetivo ou complexo’. Ela diz: “valoriza-se, neste caso, o modo como as coisas são ditas ou experienciadas e não um conhecimento objetivo, complexo, reflexivo – no sentido não ressignificado do termo – da experiência docente”. Nessa direção, continua ao dizer que, os “saberes subordinam conhecimentos” (MORAES, 2004, p. 149).

Referindo-se ao saber da experiência ou saber da prática, Dias & Lopes (2009) não deixam dúvidas quanto a suas posições, elas afirmam que, “essa perspectiva tende a certo enfoque empirista por valorizar como base do conhecimento “verdadeiro” o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência”. Na qual se estabelece uma hierarquização da experiência sobre a teoria, “estabelecendo assim uma relevância da primeira sobre a última” (DIAS & LOPES, 2009, p. 87).

Igualmente as afirmativas trazidas acima, outra abordagem teórica diz que os saberes da prática “contribuem muito para o questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber “científico”” (GARCIA, HYPÓLITO & VIEIRA, 2005, p. 51). Para além da afirmativa de que os saberes práticos supostamente sobrepõem-se a ciência, esses/as autores/as questionam a qualidade das atividades desenvolvidas com base em saberes experienciais, principalmente, quando advindas de professores iniciantes.

Quando essa visão fica reduzida a uma perspectiva romântica e individualizada pode conduzir a resultados preocupantes. Nem todas as práticas e reflexões docentes são valiosas e acertadas. Por exemplo, docentes em início de carreira tendem a agir conforme arquétipos de ensino amplamente aceitos na nossa cultura (GARCIA, HYPÓLITO & VIEIRA, 2005, p. 51).

De forma aproximada, Lopes (2004, p. 116) diz: “julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”. Pelo que apresenta Lopes (2004), as políticas de formação de professores/as prescrevem uma forma de ser e fazer do/a professor/a, reduzindo e/ou limitando seu trabalho a aspectos ligados à prática, portanto, deixando-se em segunda ordem os demais aspectos em torno do trabalho pedagógico.

Por sua vez, Lopes & Borges (2015), ao tratar dos currículos da formação de professores/as, aponta que as ideias em torno do conceito de prática muito contribuíram para aquilo que elas chamam de racionalidade técnica na forma de ser e fazer do/a professor/a.

O amplo questionamento da racionalidade técnica, no campo da formação de professores, emerge, por exemplo, com discursos em torno da ideia de profissional reflexivo sintonizado com a possibilidade de garantir, na prática, a aprendizagem capaz de sustentar a requerida formação humana (LOPES & BORGES, 2015, p. 495).

As contribuições de Cunha (2017) problematizam a importância/centralidade dada a prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (DCNFIC) (BRASIL, 2015). Segundo a autora, tal enfoque na prática é algo tão intenso, a ponto de esta sobrepor-se ao que ela chama de significativa docência. De outro modo, na medida em que o referido documento traz repetidas vezes o termo prática docente, entre outros significados disso, é que o termo 'docente' supostamente é o adjetivo do termo 'prática', tornando, assim, à docência um significante de segunda ordem.

Diante das ideias expostas, buscaremos fazer um contraponto a partir do referencial teórico sobre saberes, sobretudo, saberes experienciais, isto é, retomando as ideias dos/as autores/as que tecem suas críticas ao campo da epistemologia da prática, seguida do contraponto.

Como apontamos, Moraes (2004) fala de uma suposta não reflexibilidade subjacente aos saberes experienciais. Em nossa compreensão, o conceito de saberes pedagógicos defendidos por Pimenta (1999) e Saberes da Ação Pedagógica de Gauthier *et al.* (2006) sugerem o contrário, pois estes saberes surgem da capacidade dos/as professores/as repensarem suas ações diante do confronto teórico-prático. Portanto, a ideia levantada por Moraes (2004) de que os saberes experienciais vivenciados e emergidos na prática advêm de irreflexões parece perder força a partir das abordagens feitas por Pimenta (1999) e Gauthier *et al.* (2006).

No que diz respeito ao suposto detrimento teórico por parte dos/as professores/as, colocado por Moraes (2004), Garcia, Hypolito & Vieira (2005) e Dias & Lopes (2009), trazemos as contribuições de Gauthier *et al.*, (2006). Esses últimos são bastante categóricos em dizer que a experiência ou a intuição por si só não são suficientes para realizar as atividades que envolvem o ensino. Assim, o que Gauthier *et al.*, (2006) defendem é a conexão entre os saberes disciplinares, das ciências da educação, do currículo e outros com o saber da experiência.

Assim, não há uma busca pelo isolamento de um saber em relação ao outro, não é essa a defesa da epistemologia da prática, mas sim a horizontalidade entre os saberes e o reconhecimento da existência e importância de cada um deles.

Outra crítica postulada por Garcia, Hypolito & Vieira (2005) diz respeito aos/as professores/as iniciantes e suas relações com os saberes experienciais. Em sentido contrário ao que afirmam esses/as autores/as, Tardif (2014) diz que:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador (TARDIF, 2014, p. 52).

Pelo que sugere Tardif (2014), a iniciação na docência não acontece do nada, pelo que ele apresenta existem situações que expõem os sujeitos à cultura do professorar, mais do que isso, evidencia a importância dos/as professores/as veteranos/as enquanto formadores/as desses/as profissionais recém-chegados/as às escolas.

Em meio à adesões e críticas à epistemologia da prática enquanto problematizadora da experiência nos parece válida, por: 1) trazer para o debate a necessidade de aproximar a produção de conhecimento científico junto ao *lócus* de trabalho do/a docente; 2) porque na medida em que coloca esse/a profissional do magistério na condição de sujeito produtor de saberes, ao mesmo tempo, compreende-o como construtor/a da sua identidade e do seu saber profissional.

5 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar o decurso teórico-metodológico que a pesquisa está situada. Nesse sentido, assinalamos aqui as etapas da investigação; as bases epistêmicas que a orientam; a abordagem; o tipo de pesquisa; quem são os/as participantes; como se deu o processo de produção de dados; bem como, os instrumentos empregados para a produção desses dados, o que implica, por sua vez, em explicitar a razão que nos levou a utilizar questionários e entrevistas. Ainda dizemos que tipo de análise nos filiamos e o porquê disso.

5.1 Fase exploratória e abordagem da pesquisa

O/a pesquisador/a enquanto investigador/a, ao propor a realização de uma pesquisa, certamente, precisa ter bastante clareza sobre quais etapas seguir. Isso porque a produção de dados e sua análise exige que essas ações sejam concebidas em uma perspectiva teórico-metodológica que credibilize a investigação, pois,

essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço (CHIZZOTTI, 2008, p. 19).

Dito de outra maneira, uma pesquisa precisa ter um conjunto de elementos que permitem-na tomar forma até o seu fechamento. Nesse sentido, isso envolve ter uma base teórica que defina os conceitos, como também ajuda a entender quais práticas devem indispensavelmente acontecer durante todo o período de investigação.

Sabe-se ainda que, toda pesquisa tem seu início com a fase denominada de exploratória, na qual acontecem os primeiros contatos do/a pesquisador/a com o objeto de estudo. Embora em outro momento de nossa trajetória, enquanto pesquisadores, tenhamos estudado aspectos relativos à profissionalização do/a professor/a, foi a primeira vez que buscamos empreender tal estudo na perspectiva da formação do/a estudante-professor/a de matemática.

A compreensão de que a pesquisa desenvolvida por nós se caracteriza por ser exploratória, alinha-se ao pensamento de Oliveira (2014, p. 65), quando diz que a fase

exploratória da pesquisa "é realizada quando o tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil a formulação e operacionalização das hipóteses"; pouco explorado não só pelo/a pesquisador/a, mas pela baixa quantidade de material disponível.

Para realizar a exploração, elegemos a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A escolha por esse banco de pesquisas se deu pelo fato de que a ANPEd contém um Grupo de Trabalho (GT) para discutir a formação de professores/as, a saber o GT- 08, denominado de Formação de Professores, bem como, porque nessa mesma plataforma há outro GT de número 19, chamado de Educação Matemática. A escolha ainda pela base de dados da ANPEd se justifica por ser esta uma associação reconhecida pela comunidade acadêmica, algo que confirma-se pela realização da 38ª edição no ano de 2017.

Assim, realizamos um levantamento nos GT's 08 e 19 (Formação de Professores e de Educação Matemática, respectivamente), das edições 30ª a 38ª, que se referem ao período de 2007 a 2017. Essa ação aconteceu via leitura dos resumos dos trabalhos e/ou por meio da leitura da introdução dos mesmos (na falta do resumo), de maneira que, quer seja via leitura do resumo ou introdução, estes pudessem indicar a proximidade ou distanciamento daquela pesquisa com o nosso objeto de estudo.

No GT- 08, identificamos apenas uma pesquisa que se aproxima do nosso objeto de estudo, de autoria de Melo (2007), que traz na sua pesquisa como tema central as incertezas da construção da identidade docente dos/as estudantes dos cursos de licenciatura em física, matemática e química.

Já no GT-19, de Educação Matemática, identificamos três pesquisas que se assemelham à nossa, a saber: o trabalho de Gama & Fiorentini (2008), que tratam do início da carreira docente e das identidades nela construídas; Cardim e Grando (2008), que falam da questão dos saberes docentes na formação inicial (elemento enunciado implicitamente na nossa questão); e, por fim, Martins & Rocha (2013), que discutem a identidade docente do/a professor/a de matemática.

Localmente²⁷, fizemos também o levantamento de pesquisas nas dissertações²⁸ do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC). De modo que, após a investigação no repositório de ambos os programas, identificamos

²⁷ Estamos nos referindo ao Centro Acadêmico do Agreste.

²⁸ Veja em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52>>. Acesso em: 05 de dez. de 2018.

que o único trabalho que menciona o curso de Matemática – Licenciatura é o de Moura (2017), que não trata do mesmo objeto que o nosso, uma vez que a autora pesquisou sobre as concepções de docentes e discentes no que tange à avaliação em matemática.

Outra pesquisa que identificamos que menciona a matemática (não o curso) no repositório do PPGEduC é a de Silva (2013). A investigação desse autor não é voltada para o curso de matemática em si, mas para o ensino da matemática nos anos iniciais de escolarização, relacionando-o com a formação continuada dos/professores/as que lecionam nos anos iniciais de ensino.

Assim, após o levantamento, identificamos um baixo índice de pesquisas que tratam da identidade docente e suas relações com a experiência tanto na plataforma da ANPEd, como no repositório do PPGECEM e PPGEduC, algo que reforça a realização da pesquisa.

Outro aspecto importante no andamento da pesquisa diz respeito à sua abordagem. Como tivemos o intuito de trazer as concepções dos/as estudantes-professores/as sobre a maneira que eles/as percebem que a experiência afeta as suas respectivas identidades docentes, compreendemos que a abordagem que melhor responderia à realização desse estudo seria aquela de cunho qualitativo.

Esse tipo de abordagem busca compreender aspectos que uma pesquisa quantitativa não daria conta, uma vez que existem especificidades da subjetividade humana que não são quantificáveis, a saber: valores, sentidos e juízos que os números não poderiam expressar, justamente, por não trazer essa dimensão do sentido e da significação (FRANCO, 2005).

Sobre essa dimensão subjetiva que existe nas concepções das pessoas, nesse sentido,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Sendo, pois, os principais produtores de dados da presente pesquisa seres humanos, por meio de suas falas, entendemos a partir das contribuições também de Minayo (2009) que esses/as participantes trouxeram nos conteúdos enunciados elementos subjetivos, por essa razão, a abordagem qualitativa se justifica.

A propósito, por estarmos tratando com seres humanos, tivemos que submeter o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil. Por seguinte, ele foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco, por meio do parecer nº 2.754.115²⁹, segundo normatiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012).

5.2 Centro Acadêmico do Agreste: *locús* da investigação

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) foi a primeira experiência de expansão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para o interior de Pernambuco, no ano de 2006. A ampliação da universidade fez parte de uma política denominada de interiorização que teve como objetivo descentralizar as universidades públicas do Brasil das capitais para regiões outrora nunca atendidas por essas instituições (GUIMARÃES, 2015).

Inicialmente o CAA teve suas atividades iniciadas em local diferente do atual, isto é, no ano de 2006, os cursos de Administração, Design, Economia, Engenharia Civil e Pedagogia funcionavam no Polo Comercial³⁰, dividindo, assim, espaço com lojas de confecção, comuns na região. Atualmente o referido centro encontra-se instalado de forma definitiva na Rodovia BR-104, km 59, S/N.

Para além da mudança de endereço, o CAA também ampliou a oferta de cursos. Na atualidade, o mesmo é formado por cinco (5) núcleos, a saber: Núcleo de Ciências da Vida, Núcleo de Design e Comunicação, Núcleo de Formação Docente, Núcleo de Gestão, Núcleo de Tecnologia, os quais alocam doze (12) cursos de graduação e seis (6) pós-graduações³¹, conforme apresentam os quadros 2 e 3 a seguir.

²⁹ Ver anexo C.

³⁰ É um espaço semelhante a um shopping, cujo empreendimento teve como objetivo original, se tornar um local de comercialização de roupas, mas que com o passar dos anos, os espaços desocupados passaram a ser alugados. Por exemplo, é nesse local que até hoje funciona o *Campus* Caruaru da Universidade de Pernambuco (UPE). É nesse espaço ainda que o curso de Medicina da UFPE-CAA está alocado até que a infraestrutura definitiva seja construída.

³¹ Veja em: <<https://www.ufpe.br/caa/sobre-o-caa>>. Acesso em: 23 de out. de 2018.

Quadro 2 – Organização do CAA por núcleos e cursos de graduação em 2018

NÚCLEO	CURSO DE GRADUAÇÃO
CIÊNCIAS DA VIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina.
DESIGN E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Design; • Comunicação Social.
FORMAÇÃO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Física – Licenciatura; • Intercultural Indígena – Licenciatura; • Matemática – Licenciatura; • Química – Licenciatura; • Pedagogia – Licenciatura.
GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Administração; • Ciências Econômicas.
TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Engenharia Civil; • Engenharia de Produção.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base no *Site* institucional da UFPE.

Quando se considera as graduações existentes em 2006 com as que existem em 2018 no CAA, percebe-se um aumento significativo, ou seja, levando-se em conta o quantitativo de cursos daquela época com os atuais, pode-se dizer que houve uma ampliação de 150% (cento e cinquenta por cento) na oferta de cursos de graduação. Nessa ampliação, destaca-se entre os núcleos o de formação docente, por ter sido ampliado com a chegada de mais quatro cursos, sendo, pois, o núcleo que mais aloca graduações (UFPE, 2018a).

Esse desenvolvimento/ampliação também se refere às pós-graduações, conforme aponta o quadro abaixo.

Quadro 3 – Pós-Graduação em 2018 no CAA

ÁREA DA PÓS-GRADUAÇÃO	PROGRAMA
GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGEcon).
TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental (PPGECAm); • Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP).
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC).
ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF); • Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM).

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base no *Site* institucional (UFPE, 2018a).

Se comparado aos dados da pesquisa de Guimarães (2015), houve uma ampliação de 50% (cinquenta por cento) na oferta de pós-graduação nos últimos quatro anos. Esse aumento se deu com a chegada do PPGECM e do MNPEF. Alinhando-se à perspectiva de crescimento, tal como ocorreu com os cursos de graduação.

5.2.1 O curso de Matemática – Licenciatura do CAA

O curso de Matemática – Licenciatura do CAA teve seu início em agosto de 2009³², com 45 (quarenta e cinco) matrículas³³. Assim como as demais licenciaturas em física e química, o curso de matemática veio compor o Núcleo de Formação Docente (NFD), anteriormente composto apenas pelo curso de Pedagogia.

A cada semestre, são oferecidas 40 vagas para aqueles/as que desejam ingressar no curso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), considerando-se as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao ingressar no curso de Matemática – Licenciatura do CAA, o/a estudante deve concluí-lo com no mínimo 9 e no máximo 14 semestres. O curso funciona em período noturno (salvo quando há disciplinas à tarde) e na modalidade presencial, o qual conta com um *corpus* de discentes formado por pessoas advindas de várias partes do Estado de Pernambuco e fora dele (UFPE, 2017).

Quanto à carga horária total do curso de Matemática – Licenciatura, esta é composta de 3.150 (três mil cento e cinquenta) horas, divididas em duas grandes partes, a saber: componentes curriculares, com 2.940 (duas mil e novecentas e quarenta) horas e atividades complementares, com 210 (duzentas e dez) horas. As 2.940h (duas mil e novecentas e quarenta) horas, por sua vez, são subdivididas em três grupos.

Os quais são: 1) componentes curriculares obrigatórios, com 1.860 (mil oitocentas e sessenta) horas; 2) formação pedagógica geral, com 810 (oitocentas e dez) horas, sendo que 405/810 (quatrocentas e cinco de oitocentas e dez) horas são voltadas para os estágios supervisionados; 285/810 (duzentas e oitenta e cinco de

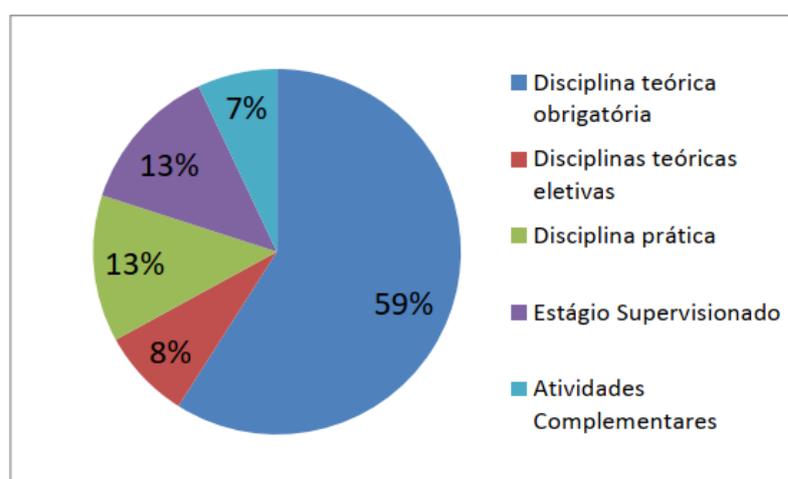
³² Autorizado pelo “documento Oficial da União nº 235, de 07/12/2007, Seção 3, p. 55, reconhecido pela Portaria do MEC nº 121, de 05/07/2012, publicada no Diário Oficial da União em 06/07/2012” (UFPE, 2017, p. 11).

³³ Ver anexo D.

oitocentas e dez) horas, são dedicadas ao ensino da matemática; 60/810 (sessenta de oitocentos e dez) horas, são voltadas ao componente curricular Didática; e 60/810 (sessenta de oitocentos e dez) horas, destina-se à disciplina de Avaliação da Aprendizagem; e, por fim, 3) Os componentes curriculares eletivos com 270 (duzentas e setenta) horas.

Para melhor compreensão das divisões e subdivisões, pode ser vista a figura abaixo.

Figura 2 – Distribuição percentual dos componentes curriculares do curso Matemática – Licenciatura



Fonte: figura extraída de UFPE (2017).

Essa figura caracteriza o modo como o curso de Matemática – Licenciatura do CAA está situado. Estamos dizendo que ele evidencia as três dimensões coexistentes, que embora tenham especificidades, dialogam e se complementam e, por isso, seu caráter indissociável. Essas três (3) dimensões são: o conhecimento da matemática, do ensino da matemática e o conhecimento pedagógico. São também essas dimensões do conhecimento que personificam a identidade docente do/a futuro/a docente egresso do curso.

No que se refere ao quantitativo de matrículas ativas no momento em que estávamos desenvolvendo a pesquisa, isto é, no semestre de 2018.2, havia segundo os dados fornecidos pela secretaria do curso de Matemática – Licenciatura do CAA, 347 (trezentas e quarenta e sete) pessoas matriculadas. Desse total, 147 (cento e quarenta e sete) já haviam cursado o componente curricular MATM0048 – Estágio

supervisionado I e 33 (trinta e três) estavam cursando a referida disciplina (UFPE, 2018b). Esses dados foram necessários para nos situar quanto a escolha dos/as participantes.

5.2.2 Participantes da pesquisa

No que tange à definição dos/das participantes da pesquisa, utilizamos critérios, isto é, definimos as características que as pessoas deveriam ter para, assim, serem convidados/as a participar do estudo. O motivo para usarmos critérios tem a ver com o método que a pesquisa está situada, afinal, a investigação, por ter uma abordagem qualitativa e de amostragem, implica selecionar um número cada vez menor do total de pessoas matriculadas no curso.

O primeiro critério definido por nós para que o/a graduando/a do curso de matemática do CAA participasse da pesquisa foi exatamente esse/a participante **ser estudante do curso de Matemática** – Licenciatura do CAA, afinal, delimitamos a pesquisa a esse *locus*; o segundo critério foi que esse/a estudante **deveria estar em sala de aula** na qualidade de “professor/a” na disciplina de matemática, portanto, se caracterizaria como **estudante-professor** (estudante na universidade e professor na escola); terceiro critério estabelecido foi ter **realizado um dos estágios curriculares**, a razão é que entendemos que a vivência no estágio agencia saberes para a prática pedagógica, afinal, partimos do pressuposto de que o/a participante da pesquisa teria condições mínimas de, por meio dos conteúdos enunciados, estabelecer as relações entre teoria e prática (PIMENTA & LIMA, 2012). Mais especificamente, porque como já dissemos, não é de nosso interesse incentivar a entrada de pessoas nas salas de aula antes do término da graduação. Nessa direção, buscamos por meio do critério realização do primeiro estágio, indicar a importância da profissionalização.

Na possibilidade de ter mais pessoas do que o estipulado, em função do atendimento desses critérios fundados, foi necessário utilizarmos mais critérios de inclusão. Assim, o último critério foi: maior tempo de experiência para inclusão, portanto, quem tivesse menor tempo de atuação docente foi excluído (o que, de fato, aconteceu e que mais à frente falaremos). Uma vez estabelecidos esses critérios de inclusão, significa dizer que toda pessoa que não estivesse dentro destes requisitos não poderia fazer parte desse estudo.

No que tange à quantidade de participantes da pesquisa, definimos em entrevistar seis (6) estudantes-professores/as. Este quantitativo de seis (6) pessoas, certamente, não representa o número real de estudantes-professores/as existentes no curso, mas como a pesquisa tem cunho qualitativo, a quantidade definida é considerada suficiente para a composição da amostragem não probabilística (OLIVEIRA, 2014). Assim, buscamos entrevistar essas seis (6) pessoas para que, por meio delas, pudéssemos produzir os dados necessários e responder a inquietação que orienta a investigação. Mais à frente, falaremos de que maneira esses/as participantes foram localizados.

Quanto às características desses/as participantes, o quadro abaixo apresenta algumas delas, certamente, a caracterização real dos indivíduos envolvidos não se limita às apresentadas, mas consideramo-las importantes para termos uma noção mínima de quem são essas pessoas, principalmente, no que diz respeito aos aspectos que interessam a pesquisa.

Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa

Nome ³⁴	Sexo	Idade	Cidade	Ano de entrada na graduação	Período	Tempo de atuação	Rede de ensino	Anos de ensino que atua
P1	F	24	Caruaru	2013	Ultrapassou o 9º	5 anos	Privada	1º ano ao ensino médio
P2	M	24	Caruaru	2013	Ultrapassou o 9º	2 anos	Pública Municipal	6º ao 9º
P3	M	49	Caruaru	2013	Ultrapassou o 9º	1 ano	Pública Municipal	6º ao 9º
P4	F	41	Caruaru	2013	Ultrapassou o 9º	2 anos	Pública Municipal	6º ao 9º
P5	F	22	Surubim	2014	Ultrapassou o 9º	1 ano	Pública Municipal	6º ao 9º
P6	M	23	Agrestina	2013	Ultrapassou o 9º	8 meses	Pública Municipal	6º ao 9º

Interpretando esse quadro, podemos evidenciar alguns aspectos. O primeiro trata-se do sexo, ou seja, a investigação contou com homens e mulheres³⁵; o segundo

³⁴ Garantimos aos participantes da pesquisa o anonimato.

³⁵ A igualdade entre os sexos dos/as participantes aconteceu sem nossa interferência.

aspecto diz respeito à faixa etária dos/as participantes que têm entre 22 à 49 anos, isso indica a heterogeneidade das idades dos/as licenciandos/as do curso; destaque-se o fato deles/as serem de cidades distintas, a saber: Agrestina, Caruaru e Surubim, o que comprova a efetivação do processo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco; outro dado que se apresenta é o fato deles/as terem ultrapassado o limite mínimo para conclusão do curso, portanto, estão sem periodização no curso, o que pode significar que o curso é bastante difícil de ser concluído; salientamos que esses/as participantes têm uma média aproximada de dois (2) anos de experiência na docência, damos destaque para P1 que tem cinco (5) anos de atuação, pois assim que adentrou na graduação também assumiu uma sala de aula; ainda apontamos qual tipo de rede tem absorvido essas pessoas, isso porque o quadro deixa evidente que 5/6 desses/as estudantes-professores/as, no momento das entrevistas, pertenciam à rede pública de seus respectivos lugares. Esse fato nos leva a crer que o setor público municipal permite de maneira facilitada a entrada de pessoas com formações não concluídas, se comparado ao setor privado; por fim, pode-se dizer que 5/6 deles/as atuam unicamente do 6º ao 9º ano (anos finais), exceto P1, que atua em todos os níveis de ensino, isto é, anos iniciais, finais e médio. Isso pode indicar que a escola privada pensa e organiza de outra maneira o trabalho do/a professor/a.

Como dissemos, essa caracterização não diz o todo dos/as participantes, mas nos ajuda a pensar minimamente quem são eles/as, principalmente, para aquilo que interessa ao estudo que, em outras palavras, é compreender como o estudante de matemática (que também é professor) percebe a construção da sua identidade docente por meio da antecipação “profissional”.

5.3 Instrumentos metodológicos e a produção de dados

Os instrumentos metodológicos para a produção de dados têm uma relação bastante estreita com os objetivos específicos que buscam responder aquilo que propomos enquanto questão central (LAGE, 2013). Entretanto, essas ferramentas metodológicas não se limitaram a produzir dados para responder aos objetivos da pesquisa, como também nos auxiliaram em outros aspectos, como na escolha dos participantes da investigação, como veremos à frente.

Uma vez autorizados³⁶ pela coordenação do curso de Matemática – Licenciatura do CAA e pelo CEP, por meio do parecer emitido pelo referido departamento, buscamos dar início a produção de dados³⁷, então, em 20 de agosto de 2018, fizemos no grupo o primeiro convite aos/as estudantes do curso de Matemática – Licenciatura para responderem o questionário³⁸. Essa data demarcou o início da produção de dados e inaugurou a segunda fase da pesquisa.

Assim, o questionário foi o primeiro instrumento metodológico utilizado por nós. Por meio dele, foi possível lançar perguntas aos/as estudantes do curso de matemática e partir das respectivas respostas, analisar se aqueles/as que responderam atendiam aos critérios estabelecidos. O questionário:

É um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 201).

Ainda, “os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa” (OLIVEIRA, 2014, p. 83). Realmente esse instrumento possibilitou identificar quais dos/as estudantes já estavam em sala de aula e se estes/as já tinham realizado algum estágio curricular. De tal modo que, por meio do questionário, foi possível mapear quais, eventualmente, poderiam ser os/as participantes da pesquisa a partir das respostas obtidas nos questionários, tendo como aspecto determinante para o convite os critérios estabelecidos.

Uma vez disponibilizado o questionário, ficamos monitorando a participação dos/as estudantes em respondê-lo. Na medida em que percebíamos a baixa participação, reforçávamos o convite na rede social, ação realizada quatro (4) vezes.

³⁶ Ver anexo A.

³⁷ No intuito de alcançar um número considerável de estudantes, solicitamos a permissão para participarmos de um grupo fechado de uma rede social cujos administradores eram o coordenador e a vice coordenadora do curso de Matemática – Licenciatura. Esse grupo é destinado ao corpo docente e discente do curso e tem, entre outras funções, a de servir como meio de comunicação entre coordenação, professores/as e os licenciandos/as. No momento em que fomos autorizados, havia 1.191 (mil cento e noventa e um) membros. A estratégia foi, como dito, alcançar um número grande de estudantes a partir dessa plataforma digital e convidá-los a responderem nosso questionário *online* via link disponibilizado por nós.

³⁸ Ver apêndice A.

Após essas convocações para responder o questionário, começamos a identificar que ninguém mais tinha interesse em participar, visto que não havia mais respostas a nossos convites, tendo como último questionário respondido em 05 de setembro de 2018. Assim, decidimos em 10 de setembro de 2018 encerrar o questionário.

Encerrado o período de participação para responder ao questionário, obtivemos os seguintes resultados: de 347 (trezentos e quarenta e sete) alunos/as matriculados/as no semestre de 2018.2, apenas 23 (vinte e três) deles/as responderam o questionário. Assim, participaram 7,98% do total dos/as estudantes matriculados/as. Por sua vez, entre as 23 (vinte e três) respostas, apenas sete (7) destas pessoas atendiam às condições para continuar na pesquisa, sendo que o limite para a amostra era de seis (6) pessoas. Dessa forma, verificamos que uma pessoa possuía menos de dois (2) meses de docência, sendo, pois, desconsiderado no que tange à sua participação, já que, como dissemos a pouco, o critério de exclusão acontece quando um dos participantes tem o menor tempo de experiência. Nesse caso específico, entendemos que dois (2) meses não seria tempo suficiente para possibilitar alguém a nos fornecer dados sólidos para compreendermos o objeto de estudo. Assim, considerar essa pessoa como participante ao nosso ver mostraria fragilidade nos conteúdos.

Até a realização das entrevistas, os fatos não ocorreram de forma simples e fácil, ou seja, ter o participante respondido o questionário em nada garantiu que as pessoas respondessem nossos *e-mails* que as convidava a continuar participando do estudo. Um modo que buscamos solucionar isso foi procurar pessoalmente os/as estudantes-professores/as. Nesse sentido, as respostas dos questionários foram muito importantes para localização dessas pessoas, já que sabíamos que os/as estudantes poderiam estar cursando aquelas disciplinas alocadas em períodos finais do curso.

Uma vez localizados/as, falávamos da pesquisa para esse/a eventual participante, utilizando-nos, inclusive, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE³⁹). Uma vez aceita a participação na pesquisa por parte desses/as estudantes-professores/as, marcamos as entrevistas em dia e hora determinados pelos/as participantes.

As entrevistas mostraram-se como principais instrumentos metodológicos na produção de dados, visto que elas permitiram a interação entre pesquisador e

³⁹ Ver anexo B.

entrevistado(a), o que possibilitou a obtenção de descrições detalhadas sobre o que estávamos pesquisando (OLIVEIRA, 2014). Por exemplo, quando realizávamos a pergunta antecipadamente formulada⁴⁰ e entendíamos que aquela resposta não era suficiente para os objetivos propostos no estudo, então, fazíamos mais perguntas complementares. De fato, a entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2009), não se deve limitar à pergunta formulada.

A entrevista para nós pode ser comparada ao trabalho do “arqueólogo”, cujo trabalho consiste em escavar solos e encontrar artefatos que revelem o outrora desconhecido. Assim, buscamos escavar (por meio das perguntas) e assim encontrarmos os conteúdos que pudessem dar sustentação aos objetivos da pesquisa.

Quanto à efetivação das entrevistas, estas foram realizadas no CAA (exceto a entrevista realizada com P6), como dissemos, em dia e horário escolhidos pelos/as próprios/as participantes e gravadas por meio de *smartphone*, utilizando-se da função gravação de áudio, as quais por sua vez foram transcritas. Antes de iniciarmos as entrevistas, buscávamos tranquilizar os/as participantes, o que envolvia não começar de imediato as perguntas da pesquisa, mas ao invés, conversamos sobre outros assuntos para, assim, ficarmos familiarizados. Portanto, a sensibilidade, na nossa compreensão fez parte das técnicas utilizadas, pois sem ela provavelmente não teríamos tido êxito em concluir as entrevistas. Garantir o bem-estar dos/as participantes e permitir a tranquilidade deles/as foi um ponto positivo, pois entendíamos que um/a participante deixado/a à vontade forneceria mais (volume) e melhores dados (consistentes) (MARCONI & LAKATOS, 2003).

Finalizadas as entrevistas com todos/as os/as participantes, encerrou-se o segundo ciclo da pesquisa que é a fase de produção de dados. Desse modo, a mesma encaminhou-se para a última etapa, isto é, a análise, na qual foram averiguados os conteúdos trazidos pelos/as participantes da investigação.

5.4 Análise: o tratamento dos dados

Na fase de análise dos dados compreendíamos que seria importante e necessário realizá-la com objetividade. O que estamos denominando de objetividade

⁴⁰ Ver apêndice B.

é a capacidade ou sensibilidade de identificar nos conteúdos os aspectos relevantes que pudessem dar resposta àquilo que propomos enquanto questão central.

Para tanto, nos filiamos à perspectiva de análise do conteúdo, tomando como base teórico-metodológica as contribuições de Bardin (2004), Franco (2005) e Gomes (2009). No que se refere a essa técnica de análise, segundo as fontes teóricas acima acessadas, esta tem a preocupação de trazer os aspectos contidos na comunicação/mensagem, que pode ocorrer por meio de textos escritos ou da fala. Portanto, pode-se dizer que a análise do conteúdo é uma técnica bastante versátil, por permitir analisar as diversas formas de mensagens.

Um dos primeiros passos importantes nesse tipo de análise é compreender as fases da apreciação dos dados. Nesse sentido, Bardin (2004) nos sugere realizar três etapas, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados que diz respeito à inferência e à interpretação. Na fase da pré-análise, acontece a organização dos dados, “corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os preâmbulos” (FRANCO, 2005, p. 51). Nessa direção, uma dessas primeiras buscas que realizamos foi escutar, por mais de uma vez as gravações; outra ação foi realizar o que a autora chama de leitura flutuante das falas transcritas.

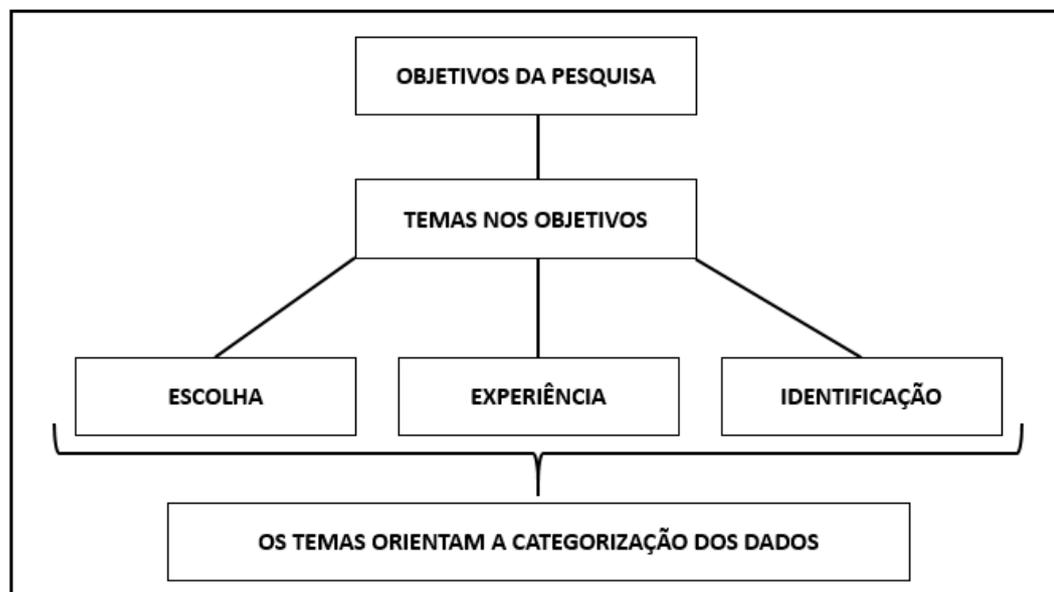
Ter realizado essas duas ações mostrou ser eficaz, principalmente, quando consideramos que isso permitiu identificar os pontos centrais para realização da categorização. A respeito disso, optamos por fazê-la pelo viés temático (GOMES, 2009). Nesse sentido, as categorias de análise da pesquisa aqui produzidas são aquelas denominadas de *a priori* (FRANCO, 2005). A ideia foi justamente atender a objetividade a qual tínhamos estabelecido para chegar aos pontos nucleares a partir das respostas dos/as participantes.

Optamos por essa perspectiva para o procedimento de análise por entendermos que é a maneira de “canalizar” ou direcionar os conteúdos das falas dos/as participantes aos objetivos da pesquisa. Portanto, a razão por adotarmos essa postura foi por entender que “o sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação” (FRANCO, 2005, p. 65).

Como mostrará o fluxograma abaixo, a categorização tomou forma com dados que diretamente atendiam os objetivos do estudo. Metodologicamente funcionou assim: voltamos aos objetivos específicos da pesquisa, observando os temas

explícitos e implícitos neles; na sequência, retornamos aos dados produzidos e extraímos e organizamos-os em grelhas para que fossem categorizados.

Figura 3 – Fluxograma de seleção, organização e categorização dos dados



Fonte: fluxograma elaborado pelo pesquisador.

Feitos esses procedimentos chegamos à conclusão e concordância com Franco (2005) quando esta afirma que a categorização *a priori* apresenta limites no sentido de não permitir a exploração maior dos conteúdos na sua totalidade, visto que se coloca como uma espécie de camisa de força no pesquisador no processo de análise. Contudo, quando se considera o aspecto objetividade, é a perspectiva que melhor responde a isso.

Após essa etapa de seleção de dados e categorização, chegamos à inferência, a qual consistiu na ação de fazer relações dos dados com as teorias às quais estamos filiados. Portanto, buscamos realizar uma discussão entre teóricos/as e participantes da pesquisa, assim, na inferência, nossa participação é apenas como mediador, só após a relação entre teoria e dados produzidos é que fizemos nossas interpretações, quais estão no próximo capítulo.

6 APRECIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS

O capítulo objetiva apresentar os dados produzidos em uma perspectiva dialógica entre o campo de investigação representado pelos/as participantes da pesquisa, a partir dos conteúdos enunciados; e com a teoria, isto é, os/as autores/as que fundamentaram a investigação. Portanto, nossas compreensões e inferências foram realizadas com base naquilo que nos foi informado e à luz do que pensam os/as teóricos/as.

Buscamos evidenciar tais dados, discutindo-os com cada objetivo específico, que, por sua vez resultou na organização da escrita do capítulo em três partes. Salientamos ainda que fomos orientados pela técnica de análise de conteúdo, buscando captar nos dados os elementos nucleares e, portanto, indispensáveis para realizar a categorização.

Enquanto categorias, temos: 1) “Escolha profissional: aspectos incipientes da identidade docente dos/as estudantes-professores/as de matemática”, que busca entender o processo de identificação docente no momento pré-formação inicial; 2) “Experiência: relações do fazer com o saber e o tornar-se docente”, que discute a construção da identidade docente por meio da experiência antecipada na docência; e 3) “Identificação docente: as projeções para o futuro enquanto profissional do magistério”, em que debatemos as projeções para um tempo vindouro como docente, isto é, buscando compreender se a experiência ajudou (ou não) em surgir e/ou manter a identificação com a docência.

6.1 Escolha profissional: aspectos incipientes da identidade docente dos/as estudantes-professores/as de matemática

Quando iniciamos nossas primeiras investidas no campo da formação de professores/as, no que tange à identidade docente, ficou evidente para nós que tratar desse tema obrigar-nos-ia a pensar os primeiros movimentos que faz emergir o processo de identificação docente, comumente evidenciada pela escolha de um curso de graduação voltado para a formação de professores/as, nesse caso pesquisado, a licenciatura em matemática.

Nesse sentido, essa pesquisa teve como primeiro objetivo específico: identificar as razões de escolher a docência como profissão. De fato, a escolha profissional integra parte da identidade do professorado, mesmo quando não se tem inicialmente identificação com a profissão professor, assim, essa escolha irá reverberar-se de algum modo, quer seja pela atuação e continuidade, quer pelo abandono da docência (GUIMARÃES, 2007; GARCIA, 2009a; TARDIF, 2014; NASCIMENTO & RODRIGUES, 2018).

Quando analisadas as causas que levaram os/as participantes a escolher a profissão professor por meio do curso de matemática – licenciatura, portanto, para serem professores/as dessa área, identificamos as seguintes razões: identificação a partir de outros/as professores/as, quando relata-se que a maneira que o/a docente ministrava aulas afetou de forma considerável a escolha por uma licenciatura; a possibilidade de ajudar outras pessoas, a ideia de solidariedade por meio do conhecimento enquanto elemento emancipador; a identificação com os números, colocando-se que a facilidade de lidar com eles foi o principal agenciador para tal opção; a empregabilidade, a chance de fazer da docência uma atividade capaz de alocar o tempo ocioso e obter fonte de renda.

Como visto em outro capítulo, para Larrosa (2002) a experiência é algo para além do vivido, ou seja, existem processos de subjetivação enquanto estamos vivendo uma situação, tendo uma experiência. De modo parecido ao autor acima, Tardif & Lessard (2005) falam que não é possível tratar da experiência como algo limitado à repetição, mas entendem-na a partir da intensidade e significação dela.

De fato, uma experiência vivida por uma participante da pesquisa, revelou o quão significativo foi ver uma professora ensinando. Nesse sentido, revela que: “quando eu entrei na escola lá na primeira série decidi: “eu quero ser professora”. Porque eu achava muito interessante a professora lá na frente ensinando” (P1, entrevista, 21 de setembro de 2018). Tardif (2014) aborda os aspectos que contribuem para os processos identitários em relação ao professorar, afirmando que este acontece a partir do momento que o/a estudante vê-se como aquele/a mestre/a do passado ou como igual/essencial, tal como fala Dubar (2006).

Vejamos como isso aconteceu nos casos do/a participante **P2** e **P5**.

No terceiro ano eu conheci uma professora excelentíssima de matemática e eu acabei me apaixonando pela matemática. Sempre

gostei de matemática, sempre fui bom de matemática, mas a biologia motivava mais. Mas, quando eu conheci essa professora foi ótimo, a forma que ela ensinava, tudo que ela passava aí acabei optando por matemática (P2, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Foi uma experiência de cursinho. Em uma aula de cursinho eu me encantei com a aula que foi passada pelo professor e do nada troquei Engenharia por matemática. Deu na minha cabeça: “eu quero fazer matemática, eu quero dar aula”. (...) Eu até gostava das aulas de matemática do professor da escola, aí fui fazer esse cursinho e a matemática começou a surgir de um jeito diferente, um jeito novo, e aí eu fui gostando da disciplina e gostando da forma como ela era passada e escolhi fazer (P5, entrevista, 01 de outubro de 2018).

No conteúdo de **P2** podemos identificar que, quando ele fala da ‘forma que’ a professora ‘ensinava,’ está se referindo à didática ou a maneira que o conhecimento foi manejado, indicando, assim, que o conhecimento pedagógico por meio da ação docente vem a ser um elemento desencadeador para a identificação docente. A propósito, é interessante que esse mesmo participante evidencia que o conhecimento também contribuiu para a identificação, ao dizer que ‘tudo’ que a professora passava, ele gostava ou tinha um sentimento em aprender. De modo igual, **P5** não dissocia o fazer do professor do cursinho ao conhecimento disciplinar que é ensinado, isto é, a matemática (mais a frente falaremos mais sobre o saber da matemática enquanto desencadeador para a escolha da docência enquanto profissão).

Ainda no contexto da sala de aula, é possível identificar outro aspecto que contribui para a escolha da docência, a saber: o espírito de solidariedade. A literatura aponta que algumas pessoas que ajudaram outras a estudar, mais tarde se tornaram professores/as por sentirem a sensação de prazer em ajudá-las por meio do ensino.

Recorrendo mais uma vez a Tardif (2014), esse autor aponta que os/as docentes entrevistados/as por ele deixaram claro que “tais experiências são suficientemente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha da carreira” (TARDIF, 2014, p. 77). De modo igual, identificamos nas falas dos/as participantes que o espírito de solidariedade que estes/as tiveram influenciou para a identificação com a docência.

Sempre fui assim, o filho que nunca reprovou, sempre era aquele estudioso e tudo, e minha mãe sempre dizia: “ó ajuda teu irmão a fazer a tarefa”, porque ela nunca tinha tempo, nem meu pai. E por esse motivo eu sempre gostei de ensinar, aí eu até brincava com eles: “oh vamos brincar de escolinha, eu vou ser professor, vocês vão ser os alunos”. Sempre foi assim e o que me motivou foi isso, aprendendo e passar aquilo que eu sei (P2, entrevista, 21 de setembro de 2018).

De ver a facilidade, não a facilidade, mas o jeito da pessoa educar, ensinar, educar não, ensinar, educar é outro patamar, ensinar a pessoa, então, eu sempre tive o fascínio da pessoa ser um docente, ser aquela pessoa que passa o conhecimento pra pessoa, eu sempre tive esse fascínio, eu sempre quis, na realidade. (P3, entrevista, 21 de setembro de 2018).

A ideia de ‘ajuda’ trazida no conteúdo de **P2** e ‘passar conhecimento’ por **P3** apontam para o aspecto solidariedade. É como se fizesse parte do fazer docente ou da natureza da docência, do ensino e do conhecimento mediado pelo/a professor/a, o aspecto ‘ajuda’, já que esse conhecimento será útil na vida de quem está aprendendo. Sendo, pois, pelo que nos faz entender esses conteúdos, ser à docência a maneira de “garantir” que essa ajuda chegue.

Por tratar-se de pessoas em formação em uma área específica, isso é a matemática, outros/as participantes relataram que, o que os/as trouxe ao magistério foi a identificação com esse campo específico do conhecimento. Melo (2007) faz uma discussão problematizando as tensões existentes entre docência e identidade. O que essa autora faz, em outras palavras, é buscar entender de que maneira o autorreconhecimento como docente acontece ao se estar em um curso de área específica destinado à formação de professores/as.

A seguir, trazemos conteúdos de dois participantes que indicam, de modo igual aos participantes da pesquisa de Melo (2007), isto é, que a escolha pela formação em um curso de licenciatura em matemática, se deu pela identificação pelos números e não pela profissão professor.

Eu escolhi a Matemática porque é uma área que eu achava que eu me identificava mais. Tinha facilidade com números na escola, teoricamente boa memória... então, eu falei assim: “Vou tentar!” (...) Então, eu acho que foi por isso que eu escolhi, e por achar que tinha facilidade com números. (...) Na realidade, eu não parei pra pensar na profissão de professor em si. Eu não falei “Eu quero uma sala de aula, eu quero ensinar.”. Não! Era a vontade de aprender e me aprofundar em números. Na verdade, era isso (P4, entrevista, 24 de setembro de 2018).

Quando eu estava para fazer vestibular, era a disciplina na qual eu mais sentia facilidade. Então, eu pensava em fazer um curso superior em alguma coisa voltada à Matemática. E aí, na época do vestibular aqui na região, de Matemática, só tinha na UFPE e em Belo Jardim, e os dois eram licenciatura. Inicialmente eu não pensava em ser professor, porém, eu me motivei pela questão de gostar de Matemática e também por serem os cursos que teriam na região com

mais facilidade, que eu via que teria condições de eu cursar. Então, o que me motivou foi o gosto pela disciplina. (...) Não pensava. Pensava em outras profissões, mas nunca professor. Não sei... é porque lá, no momento de escolha, é complicado. Mas, hoje, se eu tivesse a escolha, eu escolheria licenciatura (P6, entrevista, 12 de outubro de 2018).

Embora entrem no curso de formação de professores/as sem identificação com o magistério, ainda assim, é possível desencadeá-la. Isso ficou explícito na fala **P6**, quando diz que, ainda que não tivesse pensado na profissão professor, hoje, prestes a terminar o curso de matemática – licenciatura, enfatiza que escolheria a graduação atual ciente de sua escolha (apesar de ser uma identificação com prazo de validade, como veremos mais à frente). De modo igual, Melo (2007, p. 10) coloca que muitos dos participantes da sua pesquisa “foram identificando-se com a profissão, principalmente, a partir do contato da escola”, o que nos indica que a escola interfere na identificação docente ao se estar na experiência em sala de aula.

P4 diz que adentrou no curso de matemática – licenciatura em função da empregabilidade e a facilidade que a profissão traria para sua vida particular, em especial, para o casamento, portanto, na possibilidade de ocupar-se, de ter um trabalho que facilitaria sua vida, ela diz:

Bom, a minha história começou um pouco tardia. Eu fiz o inverso da lógica da sociedade. Eu primeiro casei, primeiro tive filhos, primeiro criei os filhos, aí quando eles estavam grandes, eu falei “Não... só ficar em casa...” (e não trabalhava). “Só ficar em casa não tá sendo suficiente. Eu tenho muito tempo ocioso”. [...] um pouco o que me levou também foi o marido, achava assim: “você arrume um emprego fixo, porque a gente não consegue...” como eu diria? ... As rotinas seriam muito diferentes se eu arrumasse um trabalho em qualquer outra área. [...] “Arruma umas aulas porque assim bate os horários da gente. Final de semana a gente é livre, férias sempre bate” (P4, entrevista, 24 de setembro de 2018).

Essa forma de identificação não é antiética, até porque como qualquer profissão, à docência traz benefícios por meio do salário. De qualquer modo, o dado é interessante para pensarmos naqueles casos em que, só e somente só, as questões econômicas são as razões para escolher a docência, pois aí reside o problema, uma vez que coloca-a de forma secundarizada, de menor valor, já que é escolhida enquanto “marquise” que ampara as pessoas em seus projetos pessoais (FREIRE, 1997).

A escolha da docência de forma secundarizada nos faz pensar, por exemplo, na prática do clientelismo político, utilizada nos pequenos municípios do país, sobretudo, naqueles do interior do Nordeste, onde pessoas de toda sorte entram nas salas de aula, sem nenhuma identificação e compromisso com o que estão fazendo (BARROS, 2002; BARROS & DUARTE, 2014; SANTOS, 2014; SILVA & BARROS, 2016).

6.2 Experiência: relações do fazer com o saber e o tornar-se docente

Como vimos no recorte teórico, a identidade do/a professor/a é formada também a partir do fazer na docência. A literatura que debate identidade docente nos levou a entender que a pergunta central da pesquisa, precisaria alcançar a compreensão se o fazer docente interfere(iu) na constituição do perfil dos/as participantes analisados/as. Nesse sentido, o segundo objetivo específico se constituiu em: Analisar se a experiência contribui para a construção da identidade docente na dimensão do fazer e tornar-se professor.

Esse objetivo específico implicou em perguntar, em outras palavras, aos/as participantes, como a sala de aula, enquanto um dos principais *lócus* da prática pedagógica, foi ou não capaz de permiti-los/las desenvolverem habilidades e competências docentes a partir de seus fazeres e saberes teórico-práticos. Salientamos que, na tentativa de alcançar o objetivo acima, elaboramos previamente mais de uma pergunta, sendo elas as de número dois (2) à cinco (5) da entrevista semiestruturada.

Inicialmente, perguntamos aos/as estudantes-professores/as se eles/as se sentiam professores/as, ou seja, se percebiam que estavam aptos/as para realizar as atividades, portanto, que pudessem ser enxergados/as como tais. De fato, a identidade docente refere-se à maneira de ser e estar na docência (VEIGA, 2007, 2008), isto é, o/a estudante-professor/a enxergava-se como profissional do ensino? Como estavam se sentindo nesse “lugar”?

Sabe-se que, quem deseja adentrar no magistério pela primeira vez, existe duas tarefas árduas a realizar, afinal, essas pessoas: “devem ensinar e devem aprender a ensinar” (GARCIA, 2010, p. 29). Então, partindo dessa ideia, perguntamos: quando você iniciou suas atividades como professor/a de matemática, você se via como professor/a? Por quê?

A princípio sim, só que quando eu entrei na sala de aula, ali eu percebi que eu não estava pronta para ser professora, com o primeiro contato ali, eu acho que os dois primeiros anos que tive em sala de aula foi bem complexo, eu acho assim: “eu tenho que aprender muito ainda para estar em sala de aula”. Porque, não pelo ensinar porque quando se trata de matemática é um conteúdo que a gente já está mais acostumado, mas como tratar? Porque são pessoas diferentes lá. E tipo eu tinha, eu tive alunos com deficiência, que aí eu nunca tinha ouvido falar, assim, como trabalhar com eles, foi muita dificuldade nesse ponto e tinha alunos homossexuais na sala, aí era uma coisa assim que eu ficava sem saber o que fazer, é porque, às vezes, vinha: oh professora tão mexendo comigo. Eu não sabia como reagir diante daquela situação, por isso, aí assim, a princípio, eu achava pronta para o dia, chegar na sala de aula dá aula tal, mas não é só dá aula né? Têm muitas coisas além disso (P1, entrevista, 21 de setembro de 2018).

P1 indica que sabia sobre o que passar para os/as estudantes (conteúdo disciplinar), mas apenas não compreendia a maneira de mediá-lo. Essa ideia de que para ser professor/a basta passar o conteúdo é um equívoco, segundo Guathier *et al.* (2006). É fato que as experiências anteriores enquanto observadores/as possibilita entender mais ou menos o fazer docente, principalmente, no que tange à aspectos que se repetem diariamente e que fazem parte da rotina do trabalho docente.

Sobre isso, Pimenta (1999) e Garcia (2009a, 2009b) dizem que, de alguma forma, o/a professor/a ao estar na sala de aula pela primeira vez tem algumas referências sobre o que é ensinar. Desse modo, antes mesmo de iniciar suas atividades, “os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes” (GARCIA, 2010, p. 12). Nesse viés, compreender que ensinar resume-se a passar conteúdo é limitar os/as docentes ao papel de transmissor/a do conhecimento.

Pelo que sugere a fala de **P1**, sua identidade docente naquele momento, sofreu um impacto por entender que ainda não seria uma professora, ao deparar-se com algumas demandas que a realidade lhe impôs, a saber: lidar com o ensino para deficientes e as situações de conflitos. É natural que isso aconteça, afinal, a identidade docente não é um dado adquirido, bem como, não é um “lugar” confortável e, por essa razão, haverá tensões, porque ela “mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2007, p. 16). Porém, nesse contexto, temos que fazer uma ressalva no sentido de dizer que a formação não dará conta de toda e qualquer situação a emergir no âmbito do trabalho do/a professor/a. É uma realidade um tanto difícil de imaginar, afinal, há imprevisibilidades.

Quando **P1** fala dessa “impossibilidade” no seu fazer docente em função da ausência de uma formação mais sólida no que tange ao tema da Educação Inclusiva, ficamos ainda mais convictos da necessidade de ter na grade curricular dos cursos de formação de professores/as disciplinas obrigatórias que minimamente preparem os/as docentes a entender e a realizarem suas práticas a partir das necessidades desses/as educandos/as.

Quando analisamos, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Matemática – Licenciatura (UFPE, 2017), identificamos que não faz parte da grade curricular obrigatória disciplinas dedicadas à discussão da Educação Inclusiva⁴¹, certamente, esse fato poderá dificultar as práticas dos/as professores/as para realizarem suas atividades.

P2 fala que, a partir do momento em que entrou na sala de aula, a experiência mostrou-lhe que precisaria ir além do que estava realizando.

Então, eu disse: eu tenho que aprender novas técnicas para ensinar esses alunos, para ver como é que seria esse ensino-aprendizagem que eles iriam ter, aí de acordo com o que fui vendo ali... “não estou pronto pra ser esse professor, o professor”. Professor qualquer pessoa pode ser né? Porque você tá ensinando, mas pra você ser o professor, foi assim, demorou um pouquinho (P2, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Embora chegue à guisa de que não é “o professor”, **P2** mesmo sem ter consciência, evidencia que a prática fornece artefatos que o fazem refletir sobre o que está realizando. Ainda que não seja uma informação positiva no sentido de informá-lo que, o que está realizando em sala de aula não está caminhando tão bem como imaginava, ainda sim, parece-nos que os princípios abordados por Pimenta (1999), de reflexão na ação, e de Shön (2000) de professor reflexivo, é revelado a partir da reflexão feita por **P2** sobre aquilo que faz em sala de aula.

De modo parecido, outros/as participantes informaram que, diante das dificuldades e complexidades encontradas no *locus* do fazer docente, foi importante repensar sua concepção de ensino, assim, afirmam que não estavam prontos/as para serem professores/as, justamente pelas limitações percebidas por eles/as.

⁴¹ Não estamos, no entanto, afirmando que nas disciplinas existentes não haja o debate sobre Educação Inclusiva.

Então, ali eu vi as dificuldades, porque até então eu não sabia as dificuldades que o professor tinha, certo? O que o professor fazia para poder está ali com o aluno, cada cabecinha de aluno, porque você tem uma sala com 30, 35, 25 alunos, cada cabeça pensa de um jeito, então, sua cabeça tem que pensar com todas, com todas que estão ali na sala, você não vai ensinar uma única pessoa, você vai ensinar a 25, 30 pessoas. Então, você tem que ter uma forma, certo? Para que seus alunos assimilem o que você está passando para eles (P3, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Não, porque a gente tem uma noção de que vai chegar lá e vai explicar de um jeito e desse jeito o aluno vai aprender. Só que tem várias formas de dar aula e vários jeitos diferentes, que cada turma é de um jeito. Então, não tinha um saber, achava que ia chegar e com todo mundo, com toda turma ia ser igual, ia dar aula e todo mundo ia prestar atenção, todo mundo ia entender e pronto, mais nada (P5, entrevista, 01 de outubro de 2018).

Não. Não era suficiente não, é tanto que a gente passou por bastantes adaptações. A todo momento, eu na minha aula, eu vejo onde preciso melhorar, sempre fica faltando uma coisa e outra. Então, a concepção que eu tinha de ensino era uma, a realidade tinha um pouquinho do que eu pensava, mas tinha algo mais. Sempre eu percebia que a gente viu tudo aquilo, vivenciou, passei por alguns momentos, mas na prática realmente sempre tem uma coisinha a mais. Não é aquela ideia fixa que a gente tem, ideia de modificação (P6, entrevista 12 de outubro de 2018).

Nesses conteúdos trazidos, percebemos que os/as estudantes-professores/as apontam que a experiência exigiu deles/as o ato de aprender ao estar ensinando, bem como, adequar-se ao que o contexto lhes impunha para desenvolverem suas atividades. Pimenta (1999) diz que a experiência pode evidenciar soluções para os problemas impostos pela realidade a partir da identificação delas na sala de aula.

Para Garcia (2009a, 2010), essa identificação de problemas acompanhada de soluções é o que ele chama de conhecimento na prática, que diz respeito à capacidade de aprender por meio dela. Assim, “esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem” (GARCIA, 2010, p. 15). Portanto, nessa compreensão, o conhecimento da prática desses/as estudantes-professores/as, pelo que indica seus conteúdos, possibilitou-os/as a buscar alternativas para orientar suas práticas pedagógicas.

Todavia, **P4** relata de maneira mais segura sobre seus primeiros dias na docência. Ele/a explicita que aprendeu algo sobre o fazer docente por meio de um dos estágios obrigatórios, embora, revele isso apenas no final da sua fala. Além disso,

informa que não acreditava que estava sem norte algum, já que a teoria era um dos conhecimentos que tinha e que subsidiava sua prática, relata que no primeiro dia que chegou na sala de aula, o que sabia era:

Só a teoria. Quando eu fui pra sala de aula, eu já tinha pago Estágio 1. Então, querendo ou não, a gente já tinha uma introdução, um pouquinho de vivência de uma sala de aula. Eu sei como dar uma aula, eu sei preparar uma aula. Mas, é o tipo de coisa que eu não me culpo muito não. Se é um conteúdo que eu tenho que aplicar, aí eu estudo aquele conteúdo, preparo o material, mas eu não fico pensando “Ai, mas isso aqui, será que vai dar certo, será que não vai?”. Não é o tipo de coisa que me encuca não, que me preocupa não (P4, entrevista, 24 de setembro de 2018).

O conteúdo enunciado por **P4** evidencia que sua concepção pedagógica, portanto, de ensino se aproxima da concepção tecnicista, isto é, um fazer baseado no depósito de conteúdos advindo dos currículos. Nessa direção, o dado indica que a identidade docente desse participante tem bastante influência dos saberes curriculares (GAUTHIER *et. al.*, 2006; TARDIF, 2014) enquanto saber que norteava sua prática no início de carreira.

Outra pergunta, buscou saber/entender se os/as estudantes-professores/as tinham percebido mudanças em função da experiência profissional, assim, perguntamos: na medida em que passou a lecionar, você percebeu alguma diferenciação se comparado ao início da docência?

O modo como eu agia com os alunos lá eu digo que eu melhorei, depois com contato com eles também, porque a gente também não vê tudo aqui na faculdade, então, eu fui aprendendo muito com eles, então, hoje, comparado para 2013, foi uma transformação, hoje eu sei agir melhor diante de algum obstáculo, lá na sala eu já vou sair melhor com eles, orientar eles melhor também (P1, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Percebi e muito. A questão da dicção mesmo quando eu comecei, porque tipo eu sou um pouco tímido, sabe? (...) quando foi no começo eu fui me apresentar aos alunos, aí alguns eu conhecia e outros não, e às vezes gaguejava, aí ficava perdido ali no que dizia, por conta que o seu raciocínio se perdia às vezes, o aluno falava, o raciocínio que você tinha perdia também. Aí, com o passar do tempo, fui melhorando, fui vendo como eu tinha que me portar na sala de aula (P2, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Pelas afirmativas acima, a experiência possibilitou aos/as estudantes-professores/as se desenvolverem, ou seja, ao estarem em sala, isso permitiu-os/as assumirem atitudes, comportamentos, valores, crenças e, entre outros aspectos, que constituem a identidade docente (SACRISTÁN, 1999). Assim, essa melhora que os/as participantes relatam é o desenvolvimento de características daquilo que estarão nos seus respectivos perfis profissionais, ou seja, “à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (GARCIA, 2009a, p. 11), eles/elas passam a se construírem enquanto professores/as.

Percebe-se nesses conteúdos que, de forma direta, os saberes experienciais incidiram na identidade desses/as participantes, porque, se por um lado eles/as não conseguiam compreender e lidar com determinadas situações, como o ato de falar, por outro, a experiência ajudou-os/as a identificar essas limitações e a buscar soluções para superação delas.

Esse desenvolvimento profissional é algo que se arrasta até o fim da carreira docente. Mas, acontece de modo instável nos primeiros três anos de exercício profissional. Huberman (2007) fala de uma etapa a qual os/as professores/as realizam seu trabalho em meio a instabilidade (insegurança) e são instigados à estabilização, a uma zona de segurança cada vez maior. Notamos essa evolução a partir da experiência relatada por **P4**.

O início é sempre inseguro. Você: “Será que eu vou ter o controle de uma sala de aula? Será que a linguagem que eu estou usando na sala de aula é adequada àquela idade? Então, gera esse tipo de preocupação. E com o passar do tempo, aí vem a questão do entrosamento com os alunos, o relacionamento com os alunos. Isso vai lhe dando mais confiança, à medida que você vê que a linguagem que você está utilizando o aluno consegue compreender. Aí lhe dá mais segurança de você estar na frente da sala de aula e ensinar uma coisa que ele entenda (P4, entrevista, 24 de setembro de 2018).

P5 destaca que a experiência foi capaz de indicar a ela quais estratégias de ensino seriam mais adequadas para o desenvolvimento de sua prática, o que incluía a utilização de materiais didático-pedagógicos.

A metodologia em sala de aula. O jeito como você vai passar o conteúdo, você só sabe dentro da sala de aula, porque você planeja, mas nunca sai como o planejado. Então, só na sala de aula, só com a experiência, com o tempo é que você vai encontrando o melhor jeito. Você até aprende outras ideias aqui, como usar jogos, usar outras

coisas, só que só na prática é que você vai ver se realmente isso funciona (P5, entrevista, 01 de outubro de 2018).

P6 fala que sua maneira de se ver cada vez mais como docente foi desencadeada por meio dos programas de inserção à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto socialização do seu fazer.

No início, no caso dos programas, a gente sempre ia com uma ideia de levar algo novo, sempre estar inovando. Então, quando a gente vai pra sala de aula e vê realmente a rotina, é essa a ideia de trazer algo novo é quase impossível, porque você passa muito mais tempo planejando em casa do que na sala de aula. Então, eu vinha com essa ideia também, não só dessa concepção tecnicista, mas de inovação, de estar levando algo novo, coisa que é muito difícil de fazer (P6, entrevista, 12 de outubro de 2018).

É interessante que, para sua profissionalidade, isto é, para seus comportamentos, atitudes, vivências profissionais, **P6** buscou superar a concepção tecnicista de ensino por entender que essa concepção e forma de ensino só seria superada por meio daquilo que chama de inovação, que para ele foi um aspecto importante para sua autoconstrução enquanto professor. Embora, assim como os demais participantes revele que há um “choque de realidade” imposto pelo *lócus* profissional.

Ao compreendermos que o/a docente se constitui de um/a profissional agenciado/a por diversos saberes (PIMENTA, 1999; GAUTHIER *et al.*, 2006; TARDIF, 2014), buscamos identificar os limites e possibilidades desses saberes correlacionados à prática pedagógica. Assim, perguntamos: você acredita que há algum(uns) aspecto(s) a destacar que só a experiência em sala de aula é capaz de te subsidiar? Você destacaria algum(uns) aspecto(s) que só o curso de matemática – licenciatura é capaz de te ajudar a desenvolver nas suas atividades como professor/a em sala de aula?

Assim, buscamos perceber em que medida os/as estudantes-professores/as valorizam um e/ou outro, ou ainda os diversos saberes de forma correlacionada para desenvolverem suas atividades na experiência docente. Portanto, vejamos inicialmente o que disseram esses/as participantes sobre os destaques da experiência.

Bom, depois de ter tido contato com os alunos, assim, é eu fiquei preocupada em que tivesse aprendizagem realmente, não só tivesse passado conteúdo. Porque, no começo, eu pensava assim, porque eu via na sala dos professores, vinham, ensinavam e tal. E tinha muitos professores que não se importavam, principalmente, com a galera lá do fundão, era só com o pessoal ali da frente, então, o que pensava, assim, que eu pensei depois é de não agir como aqueles professores agiam. E procurei sempre atender a todo mundo e buscando que tivesse a aprendizagem de todos (P1, entrevista, 21 de outubro de 2018).

O **P1** indica que, com o passar do tempo, ao estar realizando suas atividades, percebeu que o ensino requer dos/as professores/as uma postura que supere a compreensão de que ensinar limita-se a um fazer tecnicista. Por isso, ela afirma que, àquela postura que tinha no início, de entender que o fazer no magistério envolvia apenas o ato de transferir conteúdos, passou a dar espaço a outras compreensões.

Pode-se dizer assim que, agrega-se à identidade docente de **P1** o lado ético subjacente no seu fazer. Para Libâneo (1998), isso seria aquilo que ele chama de profissionalismo, que “significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos” (LIBÂNEO, 1998, p. 90).

P6 provoca-nos sobre o paradoxo que coloca, isso porque ele entende que a experiência ajuda sim o fazer docente, desde que não seja o ensino da matemática em si, ele fala de artefatos que só a experiência possibilitou para a realização de suas atividades, discorrendo que:

a experiência vai lhe dar alguns artefatos, algumas situações que você vai conseguir ir lidando com qualquer situação. Quando eu passo para a área específica do conhecimento matemático, a experiência deixa muito a desejar, porque conforme a experiência, eu digo como realidade que eu percebo de muitos colegas, que os professores de Matemática se acomodam. Então, quando eu digo, é no conhecimento específico de matemática, mas no conhecimento geral de ensino, eu digo que a experiência dá mais artefatos pra você saber como lidar nas situações dentro da sala de aula (P6, entrevista, 12 de outubro de 2018).

É evidente que os saberes experienciais por si só não garantem o ensino da matemática por parte dos/as professores/as, assim como o aprendizado dos/as alunos/as nessa área, pois sem esse conhecimento específico “difícilmente poderão ensinar (bem)” (PIMENTA, 1999, p. 21). Dessa forma, o saber experiencial não correlacionado com os saberes da formação profissional não faz com que o/a aluno/a

aprenda a matemática, porque o/a professor/a não terá conhecimento da matéria, se assim não a aprender na formação inicial, portanto, o saber experiencial não garante conhecimento matemático ao/a professor/a.

Quando questionado/a sobre os destaques da experiência, **P5** explicita que não é possível realizar seu trabalho sem uma orientação anterior, assim, diz:

Então, durante esse caminho, durante a experiência é que você vai modificando, melhorando, aprimorando o que você viu, porque também se não visse em algum lugar, não teria como cair do céu. A gente tem que pesquisar, tem que vir à universidade para tentar, nas discussões em sala de aula, conhecer jeitos novos (P5, entrevista, 01 de outubro de 2018).

Nesse conteúdo, nota-se o reconhecimento da formação inicial, bem como, do *lócus* do fazer pedagógico. Essa relação, de modo igual, faz Pimenta (1999). Para essa autora, a identidade docente se constrói a partir dessa dimensão relacional entre espaço de formação e atuação profissional. Dessa maneira, a prática não está dissociada da teoria, pelo contrário, “pressupõe uma íntima vinculação com ela” (PIMENTA, 1999, pp. 27-28).

Buscamos, por meio de nossos questionamentos, entender qual o lugar da teoria no *lócus* do fazer docente. Em outras palavras, perguntamos que destaques faziam os/as estudantes-professores/as, tratando-se da teoria enquanto aspecto correlacional com a prática.

Os/as licenciandos/as-professores/as indicam que têm dificuldades para realizar relações dos saberes advindos da formação profissional com a prática pedagógica. Nessa direção, é o que aponta **P1**.

Bom, assim, as disciplinas é, como é que diz, exatas? Não, as matemáticas puras (...) isso a gente não vai levar para a escola, inúmeras demonstrações de cálculo, a gente não vai utilizar lá, as matemáticas puras mesmo, a gente não vai utilizar nenhuma, eu não vejo eu utilizando nenhuma delas lá, porque não é o que é pedido para os alunos de lá, não é para o nível de ensino, mas assim o que eu levo é referente às disciplinas pedagógicas ou dos debates sobre inclusão, sobre como avaliar, e os tipos de avaliações. Essas são as disciplinas assim que eu vejo mais uma relação, assim, na minha atitude como professor lá fora (P1, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Embora aparentemente **P1** possa nos dar a entender que a formação inicial não contemple a sua prática pedagógica, o conteúdo na parte final nos indica que ele

consegue sim relacionar as aprendizagens obtidas na formação profissional com o ensino. Tanto que afirma que consegue mobilizar conhecimentos pedagógicos para subsidiar sua prática para abordar alguns temas, como a educação inclusiva.

Por outro lado, percebe-se uma dificuldade em apresentar o conhecimento da matemática tal como aprendeu na universidade, o que ao nosso ver é natural que seja assim, pois além de serem níveis de aprendizagens distintos, os objetivos de aprendizados da matemática também são. Afinal, o/a professor/a de matemática em formação aprende-a para ensinar, já o/a estudante do ensino básico aprende-a para suas práticas sociais.

A fala de **P2** revela a falta de sentido naquilo que se aprende na universidade, enquanto saber profissional da docência e, assim, orientador da prática pedagógica.

Então, em partes, não digo nem em parte, mas em grande parte, as disciplinas que a gente vê aqui não nos prepara para o ensino básico, se a gente não tiver, vamos dizer assim, procurando. As coisas que a gente está vendo aqui, vai ser sempre desse jeito, a gente precisa ver vários modos da gente está ensinando. Então, a faculdade não nos prepara 100% (cem por cento) não, isso é o que eu acho (P2, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Na percepção desse participante, o conhecimento da matemática adquirido na graduação enquanto aspecto necessário para seu fazer torna-se vazio de sentido. É como se, na percepção de **P2**, não houvesse correspondência entre os saberes profissionais e as necessidades do *lócus* onde se ensina, que é a sala de aula. Em direção semelhante, outro participante diz: “tinha muita disciplina que não fazia sentido. E a gente sempre questionava, a questão do currículo do curso” fala outro participante (P6, entrevista, 12 de outubro de 2018).

Quanto a essas percepções de **P2** e **P6** evidenciam que para tias a formação não contempla suas práticas pedagógicas, a ponto de **P2** acreditar que não está sendo preparado para o ensino básico. Quanto a essa aparente não correspondência, entendemo-las em outra perspectiva, isto é, embora relatem dificuldades de relacionar os saberes adquiridos na formação profissional para o ensino, é importante salientar que nenhuma formação dará conta de todas as circunstâncias vividas no processo de ensino, até porque há o aspecto imprevisibilidade. Nesse sentido, entendemos que essas “lacunas” podem ser solucionadas mediante a continuidade da formação.

A **P4** perguntamos no percurso da entrevista, se fosse possível matematizar suas percepções, quão importante seria a formação profissional que recebe na universidade para seu fazer pedagógico, ela nos responde que:

Puxando pra área pedagógica nove (9). Agora, quando se fala da matéria específica, a gente não utiliza muito não. Para o Ensino Fundamental, que eu trabalho, a gente não utiliza. Muito pouco. É uma coisa que, às vezes, me ajuda a enxergar lá o conteúdo que eu vejo aqui, mas eu não posso pegar o daqui e aplicar lá. É uma coisa que eu vejo que serve mais pra mim essa ponte entre os dois (P4, entrevista, 24 de setembro de 2018).

É interessante a fala de **P4**, primeiro porque ela faz uma separação dentro da própria formação, isto é, formação dedicada à área da matemática e outra à área do conhecimento pedagógico. É como se ambos não fizessem parte de uma mesma formação. Essa percepção nos lembra as ideias postuladas por Gauthier *et al.* (2006), ao falar do paradoxo existente na profissão professor, que é aprender determinados conhecimentos para lecionar e aquilo que “realmente” precisaria ensinar.

Voltando às ideias de Pimenta (1999), ao dizer que o saber pedagógico emerge do contexto, pensamos que se o/a docente entende sua realidade e domina o saber da matemática, como afirma **P4**, resta-nos esperar que os processos de adequação aconteçam enquanto *práxis* (VÁZQUEZ, 1977), portanto, como ação reflexiva sobre o que fazer a partir daquilo que se apreendeu na graduação. Assim, é de esperar-se que, de alguma maneira, a formação profissional, com disciplinas densas e voltadas para a área da matemática seja desse modo, até porque isso é enunciado no PPP do curso (UFPE, 2017) enquanto objetivo ideológico, no que tange à identidade docente do/a egresso/a.

Como notamos nas últimas falas de **P1** e **P4**, supervalorizam as disciplinas pedagógicas. De modo parecido, percebemos que acontece também com outros/as participantes que, inclusive, incluem aquelas disciplinas da área do ensino da matemática.

Pronto, eu gostei muito da questão das metodologias, que elas mostram uma forma de ensinar aquele conteúdo, não só você chegar lá e colocar conta no quadro e acabou. (...) Com ajuda dessas metodologias, a gente vai vendo umas formas de ensinar o aluno a chegar naquele resultado do problema. A questão também tipo, eu paguei Psicologia 1 e 2. Então, a gente vê ali uma questão de conhecer o aluno, de conhecer o psicológico do aluno, conhecer o

próprio ser. Então, eu acho muito importante essas questões pedagógicas (P2, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Então, é nessas disciplinas de metodologia, de modelagem, de laboratório... essas outras disciplinas mais eletivas é que dão uma experiência de como dar aula. Porque as outras disciplinas, inclusive, a disciplina de álgebra, cálculo, geometria... tudo é uma experiência em que a gente não está aprendendo como passar essas disciplinas, mas a gente está aprendendo como estudante (P5, entrevista, 01 de outubro de 2018).

Pelo que sugerem as falas de **P2** e **P5**, as disciplinas pedagógicas e do ensino da matemática ajuda-os/as a desenvolver suas respectivas atividades em sala de aula, porque essas disciplinas trazem conhecimentos relacionados a como ensinar. É evidente que não podemos imaginar que a teoria fornece um manual, contudo, a análise a ser feita nesse conteúdo é o sentido que os/as estudantes-professores/as dão e encontram nessas disciplinas.

Pela forma que alguns/mas desses/as estudantes-professores/as relatam, suas expectativas em relação ao curso é que, todas as disciplinas deveriam apresentar formas de ensinar. Pensar dessa maneira é um equívoco, afinal, como postula o PPP do curso de matemática – licenciatura da UFPE-CAA (UFPE, 2017), há três (3) grandes áreas que coexistem para formar o docente de matemática, a saber: área da matemática, conhecimento pedagógico e do ensino da matemática. Assim, cada qual existe em função da outra, embora cada área tenha uma razão peculiar para sua existência.

Ainda sobre a formação profissional, **P5** salienta:

Então, a universidade é como um pontapé. Você vem, vê coisas novas, você tenta discutir com os outros colegas para tentar levar maneiras diferentes de levar o conteúdo para o aluno. Chega, tem um conteúdo na escola, estou tentando ensinar isso, não estou conseguindo. Aí venho aqui, um professor explica uma coisa de um jeito diferente, dá uma ideia diferente de como aplicar esse conteúdo. Então, esse auxílio é muito importante da universidade, que a gente só tem na universidade (P5, entrevista, 01 de outubro de 2018).

No conteúdo acima, **P5** evidencia a importância da universidade para sua construção enquanto professor/a, nessa direção, consegue perceber relações teórico-práticas sobre aquilo que se aprende enquanto saber profissional para a atuação docente. Percebemos isso quando traz situações concretas da vida profissional para o debate com seu formador. Esse fato é interessante porque conecta situações do

lócus da atuação profissional com o lugar da formação. Assim, essas relações entre os espaços permitem criar momentos teórico-práticos para o processo de constituição da identidade profissional docente.

No próximo tópico, buscaremos entender se essa experiência antecipada no *lócus* profissional afeta a identidade dos/as estudantes-professores/as na dimensão da identificação.

6.3 Identificação docente: as projeções para o futuro enquanto profissional do magistério

Se a identidade docente é construída por diversos saberes, sabe-se também que ela é constituída pela representação que os/as docentes fazem de si e da sua profissão. No fluxograma⁴² elaborado por Veiga (2007), isso é deixado de forma explícita. Reforçando as ideias dessa autora, trazemos também Pimenta & Lima (2012), ao dizerem que:

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 66).

Com o auxílio do aporte teórico, entendemos que se a questão central dessa pesquisa busca compreender as eventuais reverberações da experiência para a identidade docente, não poderíamos deixar de interrogar aos/as participantes do estudo sobre as relações dessa vivência antecipada para o futuro na profissão professor. De tal maneira que, o terceiro e último objetivo da pesquisa consiste em: Identificar que relações existem entre a inserção antecipada em sala de aula e a identificação com a docência.

Esse objetivo específico, assim como o primeiro, buscou entender a identificação com a docência. Contudo, os processos de identificação aqui são analisados sob outras circunstâncias, a saber: a experiência no *lócus* do exercício profissional. O fato de estar na condição de sujeito responsável pela sala de aula dá outro direcionamento

⁴² (Ver figura 1).

para a construção da identidade docente a partir dessa experiência. Nessa direção, a última pergunta elaborada foi: a experiência antecipada é uma situação que faz diferença em você querer continuar na docência após a conclusão do curso de matemática – licenciatura? Vejamos o que cada participante falou sobre.

Bom, são inúmeras coisas, assim: às vezes eu não quero, tipo: “não vou continuar sendo professora de matemática não”. Porque é tanta coisa, é tanta dificuldade, é tipo assim: normalmente pelo menos na experiência que eu passei, você não pode contar com o apoio de ninguém, pelo menos nas escolas que eu estive. É tipo você vai pedir um auxílio, não tem auxílio, tipo eu me vi sozinha. Teve um momento em 2015 que eu quase deixei tudo para lá mesmo, porque eu tive uma turma muito complicada que ninguém queria dar aula para ela, aí me colocaram para lá, como era contratada, sobrou para o contratado. (P1, entrevista, 21 de setembro de 2018).

P1 indica que a atual experiência como professora não a faz querer continuar na docência. Entre os motivos, alega a falta de apoio no ambiente de trabalho. Fajardo (2015), em sua pesquisa, apresenta a ausência de ajuda como sendo um dos determinantes para que professores/as passem a perder a identificação por sua profissão.

Para além disso, **P1** revela que o fato de ser contratada é um algo que lhe traz implicações negativas. De fato, o contrato temporário de trabalho tem sido objeto de discussão na literatura educacional, em que, entre os pontos de debate, encontra-se aquele referente ao enfraquecimento profissional que o contrato temporário traz. De modo peculiar, algumas perspectivas têm realizado esse debate a partir das realidades das cidades interioranas, nas quais os/as professores/as contratados/as são tratados/as de maneira distinta dos/as efetivos/as, haja vista a possibilidade de descontinuidade do contrato e, portanto, da iminência de desemprego (BARROS, 2002; BARROS & DUARTE, 2014).

P2 revela um paradoxo quando trata da identificação com a docência, porque inicialmente fala que sim, que a experiência o/a faz querer continuar professorando, principalmente, pelas mesmas razões que o trouxeram para a escolha do curso, isto é, o desejo de ajudar outras pessoas por meio do conhecimento, na mesma medida que não deixa dúvida que só continua no magistério por falta de opção.

Sim, assim como eu falei já, que eu sempre gostei de ensinar. Mas assim, se fosse hoje, com todo pensamento construído que tenho, hoje não, não faria mais uma licenciatura, procuraria outra área. Mas,

já que estou aqui né? Eu vou continuar até porque eu gosto muito da matemática, me apaixonei depois por ela, claro, mas é o que eu quero para mim ser professor, me imagino daqui a muito tempo sendo professor, por conta que eu quero passar um pedacinho de mim para cada um e para que lá na frente eles possam dizer “oh, olha isso aprendi porque o professor tal me ensinou”. (...) Mas, se fosse hoje, e dissesse assim: você quer ser professor, hoje? Hoje eu não quero, mas por tudo que eu passei, eu sei que tenho que fazer valer a pena tudo que eu passei, foi isso (P2, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Ainda no conteúdo acima, se identifica que **P2** evidencia um desejo baseado no investimento feito no curso, isto é, não abandona a profissão docente para não perder esse tempo investido. Nessa direção, por dizer que parte desse desejo em continuar na profissão diz respeito mais às questões de investimento realizado do que a vontade de realizar a docência.

P4 informa que nunca parou para pensar na sua identificação com a docência no que tange ao futuro. Nesse sentido, informa:

Eu nunca parei para pensar nisso. Se for olhar pelo lado estrutural, pelo lado de valorização do profissional, não. Porque, no meu caso, eu sou professora contratada. Então, se você não tem aquela valorização, falando em dinheiro, você não tem aquela valorização... você é cobrado, mas valorização em si, como profissional, não. E estrutura da escola, gestores que querem somente números... apesar de gostar de estar em sala de aula, gostar entre aspas, que tem dias que você está desmotivado a ir para a escola e fala “Não, aqueles alunos não estão a fim de aprender. Eu quero ensinar, mas eles não estão a fim de aprender.”. Isso também desestimula. Sinceramente, se fosse para dizer “Eu quero passar o resto da minha vida como docente”, não (P4, entrevista 24 de setembro de 2018).

A identificação com a docência por parte de **P4** ainda não foi consolidada, apesar de estar quase terminando o curso e lecionar, ainda não se reconhece como docente (o que acontece desde a sua escolha profissional). Entre os aspectos levantados por ela, é o fato de não ser reconhecida/valorizada em função de ser contratada (igual a **P1**). Nesse sentido, as análises feitas a pouco que falaram da fragilidade do contrato temporário também se enquadram para o caso de **P4**.

Sobre a questão salarial levantada por **P4**, Nóvoa (1999) fala que uma das questões essenciais para fazer os/as professores/as voltarem a se sentirem como tais, começa-se pelo viés econômico, porque isso tem a ver com o lugar que o/a professor/a imagina estar no mundo do trabalho, o que envolve os seus rendimentos.

Assim como Nóvoa (1999), outros/as autores/as como Brzezinski (2002), Moita (2007) e Veiga (2007, 2008) evidenciam a importância de mudar o quadro desfavorável do professorado quando o tema é salário e conseqüentemente *status* social e profissional. Além do mais, **P4** evidencia o aspecto condições de trabalho. Sobre isso, Oliveira (2008) afirma que as condições em que se realiza o trabalho docente são tão importantes quanto o salário, ou seja, não basta aumentar o salário dos/as docentes, se faz necessário mudar os contextos de trabalho nos quais estão inseridos/as. Em suma, solicita-se reconhecimento, afinal, ele se “constitui um dos elementos mais preocupantes em crise de identidade” (DUBAR, 2012, p. 355).

Assim como **P2**, **P6** nos apresenta um paradoxo, pois quando perguntado se se percebia como professor no futuro, **P6** foi “seguro” em dizer que sim, que a experiência atual lhe faz querer continuar na docência, todavia, ao profundarmos o tema, provocamo-lo ao questionarmos se ele teria a mesma resposta dez (10) anos à frente, vejamos a resposta final.

- Sim, sim. Essa experiência me deu o alicerce, né? Caso eu não tivesse essa experiência, poderia finalizar o curso, depois ingressar e não conseguir permanecer na profissão, então eu acho que a experiência durante o curso é fundamental.
- Em um plano de vida, daqui a 10 anos você se vê na docência?
- Não. Em um plano para o resto da vida, eu não me vejo como professor.
- Por quê?
- Você acaba se desgastando muito, a profissão exige muito de você dentro das diversas situações. Em questão física e psicológica, você acaba se desgastando bastante. É uma profissão que utiliza muito do seu psicológico e também da sua estrutura física. Então, é uma profissão que eu percebo até os meus colegas de trabalho têm uma idade relativamente mais jovem e a expressão é de uma pessoa totalmente velha, então, eu percebo que esse cotidiano da escola, da sala de aula, acaba desgastando mais o profissional e a pessoa. Então, eu me vejo fazendo outras coisas (P6, entrevista, 12 de outubro de 2018).

Diferentemente de **P1**, **P2** e **P4**, os elementos apresentados por **P6** não se tratam de aspectos como o contrato temporário, tempo investido ou referente ao salário, mas diz respeito às questões físicas, psicológicas e, portanto, emocionais que afetam os/as profissionais do ensino. Recorrendo mais uma vez à pesquisa realizada por Fajardo (2015), é evidenciado que não se pode deixar de considerar esses aspectos quando se deseja entender a identidade docente.

O fato é que, se os condicionantes (o que inclui os aspectos psicológicos, emocionais e físicos) do trabalho docente melhoram, “as condições subjetivas ascendem, a satisfação e o prazer retomam seu lugar” (NASCIMENTO & RODRIGUES, 2018, p. 4). Assim, pode-se dizer que, na medida que o/a professor/a estiver psíquica, emocional e fisicamente em parâmetros de equilíbrio, sua subjetividade no que tange à sua identidade docente se apresentará de modo igual/parecido/aproximado a essa estabilização, estabilidade identitária que **P6** acredita não ter no futuro.

Até então, trouxemos os conteúdos que evidenciam a perda de identificação com a docência, todavia, dois (2) participantes, os quais são **P3** e **P5** indicam o contrário. Começamos pelo que diz **P3**. Desde o momento em que perguntamos sobre sua escolha em ser professor e seus desejos de continuar na docência, **P3** se mostrou decidido quanto à sua escolha e permanência na docência.

Eu vou ser professor. (...) eu quero me ver como professor, independentemente de qualquer coisa. Estou dizendo a você, matemática é a linha que eu escolhi, mas eu escolhi ser docente, independentemente de qualquer coisa. Mas, eu quero sala de aula, está entendendo? Não adianta eu ser matemático e trabalhar no banco, está entendendo? Não adianta ser matemático e trabalhar no supermercado, não adianta ser matemático (...). Eu quero ensinar matemática, eu quero ser professor de matemática (P3, entrevista, 21 de setembro de 2018).

Melo (2007) evidencia em sua pesquisa a dificuldade de professores/as de áreas específicas se identificarem com a docência, algo que não acontece/eu com **P3**. Pelo contrário, ele apresenta forte desejo em exercer a docência e de usar o conhecimento matemático voltado para o ensino, recusando-se a utilizar tal conhecimento em outras profissões.

Essa postura positiva de **P3** em querer exercer a docência se alinha àquilo que postula Pimenta (1999), quando fala da importância de levar os/as estudantes de licenciaturas de áreas específicas a compreender sua formação no sentido mais amplo, que envolve entre outros aspectos, se reconhecerem de forma primária como docentes, e não como matemáticos, físicos, geógrafos, entre outros. De modo que a fala de **P3** aproxima-se da ideia postulada por essa autora, por ele se reconhecer primariamente como professor, e de forma secundária com sua área específica e não o inverso.

Feita a mesma pergunta para **P5**, questionando-a acerca das relações que faz da experiência atual com o futuro enquanto professora, ela, assim como **P3**, mostrou-se decidida em continuar lecionando, embora, faça algumas observações.

Sim, me vejo como professora lá, dando aula, os meus alunos aprendendo, tentando aprender e tentando buscar entender as coisas. O meu desejo é 10. Além do meu desejo de permanecer, eu queria também que houvesse melhoras na escola em si, porque não é só salário, não é só reconhecimento, mas as escolas também têm que estar mais amparadas. Porque, muitas vezes, as escolas... você recebe o salário, está todo mês ali, só que as escolas não recebem o material que a gente precisa para dar aula. Então, também isso eu levo muito em conta, mas aí o desejo é o desejo de permanecer e ver que as coisas com o tempo vão melhorar (P5, entrevista, 01 de outubro de 2018).

Como dissemos, **P5** tem um desejo elevado quanto à sua vontade de estar na docência e, portanto, se vê como profissional do ensino agora e futuramente. Para além de estar com identificação com a docência estabilizada, **P5** indica ter noção da necessidade de ter melhores condições para desenvolver suas atividades. Relacionando essa afirmativa ao pensamento de Nóvoa (2007), a identidade docente de **P5** é evidenciada também por meio da sua consciência política, pois reconhece que os aspectos que envolvem seu modo de ser e de estar na docência não se restringem a questões particulares, mas diz respeito a tudo aquilo que se relaciona à organização do trabalho docente, no qual, por sua vez, está situado o fornecimento de materiais didático-pedagógicos capazes de auxiliar sua prática pedagógica.

Feitas as análises e discussões dos conteúdos trazidos pelos/as participantes da pesquisa, relacionando esses dados com o que dizem os/as autores/as que tratam de identidade docente, saberes experienciais e nossas impressões, traremos nas considerações finais a resposta à questão central lançada na introdução da dissertação.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta parte da escrita tem como objetivo retomar a questão central que consistiu em perguntar: **Para o estudante-professor de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula, tem interferido na sua identidade docente?** A pergunta sempre foi horizonte para a efetivação e desenvolvimento da investigação. Podemos afirmar que, em momentos de dúvidas, sempre voltávamos a ela para saber se estávamos indo em direção coerente, para que futuramente (no caso hoje), viéssemos a respondê-la.

Como indica a pergunta que moveu a pesquisa, tivemos como objetivo geral: Compreender se, para o estudante-professor de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula interfere na sua identidade docente. Nesse sentido, isso implicou, entre muitas coisas, entender as relações que os/as estudantes-professores/as do curso de Matemática – Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste faziam da experiência profissional antecipada para com suas identidades docentes.

Para atingir tal objetividade, colocamos como principais produtores de dados os/as estudantes-professores/as do curso supracitado, entendendo-os/as como pessoas com maior propriedade para falar de si e das experiências que vivem cotidianamente ao estarem exercendo à docência. Assim, trazer conteúdos importantes para a compreensão daquilo que estávamos pesquisando, até porque, como vimos no recorte teórico, falar de identidade docente é permitir que o indivíduo fale sobre ele/a e não apenas seja falado/a pelo outrem.

A respeito do resultado, entendíamos desde sempre que não podíamos apontá-lo de maneira micro, isto é, evidenciando-o por meio de um único aspecto, entendimento ou participante. Ao invés, buscamos conectar elementos, compreensões e pessoas para, assim, termos uma resposta sólida formada conjuntamente por meio dessas variáveis, para finalmente traduzir com o máximo possível de fidelidade a realidade informada.

De forma que, alguns aspectos serão trazidos, baseados no que já foi colocado no capítulo dedicado à discussão de dados, mas que aqui aprofunda-se, porque têm nossa impressão não só de autor, mas de pessoa que ouviu dos/das próprios/as participantes os conteúdos informados.

Como primeiro aspecto que gostaríamos de indicar que a experiência antecipada interfere na identidade docente dos/das estudantes-professores/, diz respeito a dificuldade dos/as estudantes-professores/as de perceber as relações entre os saberes da formação profissional para a prática pedagógica. De que maneira isso, ao nosso ver se reverbera na identidade deles/as? Pela baixa percepção/ligação entre os saberes do *locus* de formação e da atuação profissional, os/as licenciandos/as-docentes buscam estratégias que superem os problemas impostos pelo contexto.

Nessa direção, os/as participantes da pesquisa relataram a necessidade de adequação, principalmente, no que tange ao conteúdo curricular. Primeiro, em função da pouca/baixa correspondência entre aquilo que se aprendeu na formação e aquilo que realmente precisa-se ensinar e ser aprendido pelos alunos/as nas escolas. Em outras palavras, a experiência antecipada tem sido pedagógica/formativa, porque leva essas pessoas a compreenderem de maneira concreta, a necessidade de pensar a matemática sob três (3) óticas, a saber: a matemática para o matemático, a matemática do currículo formal e a matemática da/para a necessidade do/a aluno/a.

Essa adaptação é potencializada por meio das dificuldades de aprendizagens dos/as alunos/as que chegam a determinados níveis de escolarização sem conhecimentos mínimos de aprendizagens no que diz respeito à área da matemática. O que implicou, entre outros aspectos, que esses/as estudantes-professores/as buscassem alternativas para superação dos problemas impostos pela realidade ao estarem exercendo a docência.

Sobre o primeiro aspecto, isto é, sobre a percepção de baixa correspondência entre formação profissional e prática pedagógica, nos parece imperativo que as pesquisas que tratam sobre os processos de ensino sistematizem ainda mais os fenômenos ocorridos nessas experiências. Afinal, se é indispensável formar uma pessoa de maneira sólida no que se refere a obtenção do conhecimento matemático, para que se possa ensinar bem; por outro, essa formação precisa colocar em evidência os outros saberes, como os saberes experienciais, os quais precisam ser valorizados e que, portanto, precisam ser agregados ainda mais à formação profissional. Do contrário, esse sentimento de pouca correspondência entre aquilo que se aprende e se ensina não será superado.

É preciso equilíbrio entre saberes, pois como visto em um dos conteúdos, a experiência não fornece o conhecimento matemático, por outro lado, o conhecimento matemático não ensina a ser professor/a, mas a experiência, entre outros aspectos,

sim. Afinal, os/as estudantes-professores/as, apesar das limitações, estão conseguindo realizar suas atividades, isso significa, entre muitas coisas, que estão buscando alternativas para superarem as lacunas que compreendem ter.

Portanto, as pesquisas precisam identificar e apontar o que estão fazendo os/as professores/as, isto é, o que estão ensinando, que métodos estão utilizando, que materiais didático-pedagógicos empregam, que reelaborações fazem da teoria no fazer docente. Assim, estamos diante de um campo aberto para outras investigações.

Além disso, a mobilização de saberes nessas experiências por parte dos/as estudantes-professores/as é resultado das próprias alusões prévias que tinham acerca do ensino da matemática, bem como, sobre a docência. Ou seja, não chegam na sala de aula sem nenhuma informação sobre o que ensinar e acerca do magistério, mas em momento algum as referências teóricas afirmam ser isso suficiente para exercer a docência.

Como visto, todos/as informantes nos relataram que ao chegar na escola pela primeira vez, sentiram que não estavam prontos/as para estarem em sala de aula. Mesmo aqueles/as que mostraram ter alguma referência sobre a docência e o ensino de matemática, perceberam que estar no campo de atuação profissional exige muito mais do que os saberes acumulados pelas observações. Nesse sentido, na medida em que estão exercendo à docência, começaram a identificar a partir dos seus fazeres, que posturas tomar, isso significa transformar a experiência em saberes que os/as ajudam exercer o magistério.

Foi possível identificar ainda que, a experiência permitiu a esses/as estudantes-professores/as se desenvolverem na profissão. Tal desenvolvimento profissional dos/as participantes não é resultado da experiência pela experiência. Como visto nos conteúdos trazidos, os processos de reflexão foram realizados. Portanto, esses/as estudantes-professores/as materializam a *práxis*, isto é, a capacidade de pensar sobre acertos e erros realizados na prática e perceber a partir dela a possibilidade de reelaboração dos saberes que dão sustentação a seus fazeres docentes.

De fato, percebemos nos conteúdos que, quando o assunto é experiência e prática, para os/as estudantes-professores/as, são importantes e indispensáveis enquanto orientadoras de suas atividades. Sem exceções, para eles/as, a experiência e prática se constituem como produtora, portanto, formadora de suas identidades docentes.

A experiência no caso desses/as participantes não se limitou a descobertas do que ensinar, como ensinar e por que ensinar, mas referiu-se a como se veem, como outros os/as notam e aludem significados ao estarem na condição de professores/as. Inicialmente quatro de seis (4/6) participantes tinham identificação com a docência pelas razões já discutidas, logo, dois (2) não tinham pensado antes em ser docentes. O que nos interessou saber? Se cada identidade permaneceu “intacta” ou se houve mudanças a partir dessas experiências.

Por mais que os conteúdos inicialmente nos indicassem que alguns participantes tinham mudado suas posturas, isto é, passaram a ter suas identidades docentes modificadas por afirmarem que “desejam” exercer a docência, para nós ficou evidente que não era bem dessa forma. Por que entendemos assim? Porque os contextos das falas evidenciam que é uma identificação com prazo de validade, portanto, alguns/mas desses/as participantes já projetam que em algum momento de suas vidas encerrar suas atividades como professores/as e isso não será por meio da aposentadoria.

Nesse sentido, percebendo esses paradoxos, apontamos que, dois (2) participantes que inicialmente desejavam fazer da docência uma carreira profissional, indicam que não desejam mais, dois (2) que sempre quiseram ser professores, permaneceram assim e dois (2) que não queriam ou não haviam pensado em atuar na docência antes de entrar no curso de Matemática – Licenciatura, ainda não se veem no magistério, por conseguinte, pensam em deixá-lo. Assim, invertem-se os números, ou seja, agora quatro de seis (4/6) dos/as participantes estão em processo de não identificação com a docência.

A primeira ideia a tecer sobre esse resultado é que a identidade docente, na dimensão da identificação, vive esse constante processo de (des)construções permanentes. Por que pensamos assim? Em função de se ter nesse cenário as emoções dos/as docentes, pois na medida em que estão na experiência profissional, o contexto lhes afeta quer pela satisfação, quer pelo desencantamento. Assim, as emoções se mostram a cada dia de uma forma, certamente, a identidade docente de modo igual. Mas, claro que esse cotidiano vai dando cada vez mais espaço a um dos dois sentimentos, ou seja, o desejo de estar no magistério ou de abandoná-lo.

Não nos admira que o número de participantes pesquisados/as tenha aumentado no que tange à não identificação com a docência. Afinal, essa amostra alinha-se aos resultados de outras pesquisas que indicam que, cada vez mais, há o desencanto com o professorar. No caso do Brasil, isso parece muito mais grave, já

que assumimos recentemente o último lugar no *ranking* divulgado pela Varkey Foundation⁴³, que indica o *status* sócio profissional do/a professor/a em vários países. *Ranking* esse que é resultado de pesquisa que evidencia a maneira que o/a professor/a é percebido/a nas sociedades onde vive.

A conclusão de tudo que discorremos até aqui é: a experiência antecipada interferiu e continua a interferir na identidade docente dos/as participantes de forma paradoxal, isto é, positiva e negativamente. No que tange aos aspectos positivos, pode-se afirmar que, apesar das críticas feitas aos saberes docentes, são esses saberes que também estão nas adesões e decisões feitas pelos/as estudantes-professores/as. O que implica na apropriação da cultura, crenças, valores, conhecimentos que formam a docência a partir do seu fazer, sem deixar que a dimensão teórica seja considerada, afinal, ela é parte desse todo.

O que é um fato preocupante e negativo, se diz respeito aos pontos relacionados à precarização do trabalho docente. A pesquisa indica que a experiência antecipada em um contexto de precarização pode levar essa pessoa que ainda está em processo de conclusão de formação profissional desistir de sua eventual carreira, antes mesmo de fechar esse ciclo formativo.

Bem como, essa entrada antecipada no campo de atuação profissional revela outro dado, que embora não fosse nosso foco, ainda assim precisa ser trazido, que se refere à permissão de pessoas não formadas assumirem a docência. Se por um lado, nos interessou investigar a construção das identidades docentes desses/as estudantes-professores/as dada a realidade, por outro, é muito mais interessante que tenhamos outros objetos de estudos. Afinal, só estamos pesquisando algo sobre o/a estudante-professor/a, porque ele/a existe, e sua existência se dá porque “alguém” permitiu tal acesso às escolas. Permissão comumente viabilizada pelas prefeituras com suas seleções simplificadas frágeis no que tange à seus critérios de escolha.

Enfim, são essas as nossas impressões acerca dos resultados da pesquisa, entendendo-as como passíveis de questionamento e mudanças mediante novos estudos. De fato, esperamos que assim seja, uma vez que não a entendemos que um campo temático pesquisado se fecha após uma pesquisa, ao invés compreendemo-lo como possibilidade de revisita para compreendê-lo ainda mais. Uma vez que,

⁴³ Ver em: <<https://www.varkeyfoundation.org/media/4833/gtsi-brazil-chart-findings.pdf>>. Acesso em: 28 de ago. de 2019.

pesquisar envolve múltiplas variáveis que a depender da dinâmica entre elas, podem nos levar a um menor ou maior grau de compreensão acerca do tema. Por isso, entendemos que eventualmente essa pesquisa pode ter limites, assim, a deixamos aberta para que outros/as pesquisadores/as (e nós mesmos, se assim desejarmos) ampliem o olhar sobre ela.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA. **Salmos 83:18**. Tradução do novo mundo das escrituras sagradas. Cesário Lage, SP: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2004.

BARROS, Ana Maria de. **Educação e clientelismo**: os educadores e a educação municipal no nordeste. João Pessoa: Ideia, 2002.

BARROS, Ana Maria de; DUARTE, Ana Maria Tavares. Clientelismo, Educação Municipal e Poder local. In: ADILSON FILHO, José (org.). **Poder local, educação e cultura em Pernambuco**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BORGES, Verônica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania. **Políticas de currículo**: Pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 de out. de 2018.

BRASIL. **Constituição política do império do Brazil**, de 25 de Março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 2016b**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 14 de out. de 2018.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 5.692/1971**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

BRASIL. **Lei do estágio não obrigatório nº 11.788b**. Brasília: MET, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

BRASIL. **Lei do piso salarial do magistério nº 11.738/2008a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à constituição política do imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

BRASIL. **Plano nacional de educação, Lei nº 10.172/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 25 de mai. de 2019.

BRASIL. **Plano nacional de educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 de dez. de 2017.

BRASIL. **Proposta de emenda à constituição (PEC) nº 55, de 16 de dezembro de 2016a**. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&ata=16/12/2016>>. Acesso em: 04 de dez. de 2017.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015**. Conselho nacional de educação. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 04 de dez. de 2017.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 12 de dez. de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 de out. de 2018.

BRASIL. **Sistema de avaliação da educação básica**. INEP, 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 21 de nov. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In:

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDIM, Viviane Rocha Costa; GRANDO, Regina Célia. **Saberes sobre a docência na formação inicial de professores de matemática**. Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Vasco Pereira da. **A condição de professor ou professor de condição**. Diário de notícias, 11 de junho de 1989.

CUNHA, Kátia Silva. Docente: identidade mítica. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia (orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Lívia M. C. B. de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia (orgs.). **Políticas de currículo: Pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n. 2, p. 79-99, 2009.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno. **Resiliência e educação: exemplo das Escolas do Amanhã**. Curitiba/PR: Appris, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A evolução do sistema eleitoral brasileiro**. Ebooksbrasil, 2005. Disponível em:<<https://goo.gl/H8Cb5V>>. Acesso em: 13 de Abr. de 2018.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. **Revista brasileira de educação**, v. 19, n. 59, 2014.

FOUNDATION, Varkey. **Global teacher status: GTSI Brazil statistics, 2018**. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/media/4833/gtsi-brazil-chart-findings.pdf>>. Acesso em: 28 de ago. de 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ensinar**. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1997.

GAMA, Renata Prenstteter; FIORENTINI, Dario. **Professores de matemática em início de carreira: identidades & grupos colaborativos**. Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente – Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto, Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, pp. 63-85, jan./abr.2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abril. 2005.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. 2ª ed. - Ijuí: Ed. Uniji, 2006.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

- GUIMARÃES, Valter Soares. Professores e suas disposições em Relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. **Educativa**, v. 10, n2, p.261-274, 2007.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 11ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papius, 1999.
- LAGE, Allene. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em Educação e movimentos sociais. In: LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIBÂNEO. José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista brasileira de educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.
- MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas de currículo, formação docente as propostas da base nacional comum curricular. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania (orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da. **Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em matemática**. Anais da 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013.
- MELO, Geovana Ferreira. **Questões exatas, respostas incertas: dilemas e perspectivas na formação de professores de Física, Matemática e Química**. Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, 2011.

MOURA, Gabriela Tavares de. **Concepção dos docentes e discentes acerca do processo avaliativo e o seu papel nas disciplinas específicas no curso de licenciatura em matemática**. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2017.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educação e pesquisa**, v. 44, e166148, 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, Simone Moura. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. f. Tese – (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

RIO DE JANEIRO, Estado do. **Instituto de educação professor Ismael Coutinho, 2011**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0016.html>>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, José Veridiano dos. Disputas nos cenários da “Capital do Forró” interfaces da política caruaruense. In: ADILSON FILHO, José (org.). **Poder local, educação e cultura em Pernambuco**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Joais Martins. **A profissionalização docente a partir do estágio não obrigatório do SESC**. Revista Conhecer e Produzir, Recife, p. 15 - 23, 01 nov. 2016.

SILVA, Joais Martins; BARROS, Ana Maria de. **Educação municipal e clientelismo político: profissão, profissionalismo e profissionalidade docente na mira dos neocoroneis**. In: VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2016, Juazeiro - BA. ANAIS COMPLEXO MULTIEVENTOS UNIVASF, 2016.

SILVA, José Felix da. **A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática**. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. **Educação e pesquisa**. jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827632011>>. Acesso em: 02 de dez. de 2017.

SOUSA, Jorge Luís Umbelino de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Revista espaço do currículo**, v. 8, n. 3, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORITAMA, Prefeitura de. **Portaria 01/2017**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B2Irv0E1rKbbZ0k1bzF1amhYdjA/view>>. Acesso em 08 de set. de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **O CAA**. Site institucional da UFPE, 2018a. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/caa>>. Acesso em: 23 de out. de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto político pedagógico do curso de matemática - licenciatura**, CAA, 2017. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39114/0/PPC+Matem%C3%A1tica.pdf/8d7c46a3-9ee3-46ba-b043-a1b221d2a039>>. Acesso em: 23 de out. de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Regimento do programa de pós-graduação em educação em ciências e matemática**, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgecm/documentos/-/asset_publisher/BTfymjClJkx/document/id/252349?inheritRedirect=false&redirect=https%3A%2F%2Fwww.ufpe.br%2Fppgecm%2Fdocumentos%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_BTfymjClJkx%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-4%26p_p_col_count%3D1>. Acesso em: 19 de mai. de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Regimento do programa de pós-graduação em educação**, 2011. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgeduc/documentos/-/asset_publisher/9JZ9TVDNYXa2/document/id/256192?inheritRedirect=false&redirect=https%3A%2F%2Fwww.ufpe.br%2Fppgeduc%2Fdocumentos%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_9JZ9TVDNYXa2%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-4%26p_p_col_count%3D1>. Acesso em: 31 de Mar. de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Sistema de informações e gestão acadêmica**. Secretaria do curso de Matemática – Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste, 2018b).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas expectativas. Campinas, SP: Papius, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor: Até quando? **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, Jul./Dez. 2007.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, Dez. 2003.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário de Pesquisa

Prezado estudante do curso de Matemática-Licenciatura, me chamo Joais Martins Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Na condição de pesquisador vinculado ao mestrado acima mencionado, anseio contar com seu apoio no que tange a preencher esse questionário, o qual faz parte de uma das etapas da produção de dados da pesquisa. A investigação tem como principal objetivo: compreender como a experiência antecipada em sala de aula por parte do estudante-professor de matemática, interfere na construção da identidade docente durante a formação inicial. Informo que sua identidade (nome) não será revelada em hipótese alguma, ao ser essa pesquisa pautada em uma dimensão ética, assim, assumimos junto a coordenação do curso de licenciatura em Matemática da UFPE-CAA, bem como, ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da UFPE manter seu anonimato. Desde já agradecido pela sua participação nessa construção de conhecimento.

* Required

Dados Pessoais

1. Nome *

2. Email *

3. Sexo

Mark only one oval.

Masculino

Feminino

4. Idade

5. Cidade atual

Skip to question 6.

Situação no Curso

6. Em qual período se encontra? *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

7. Já fez ou está fazendo algum estágio curricular? *

Mark only one oval.

Sim *Skip to question 8.*

Não *Skip to question 9.*

Situação no Curso

8. Se sim, qual(is)? *

Atuação na Docência

9. Você leciona atualmente? *

Mark only one oval.

Sim Skip to question 10.

Não Skip to question 12.

Atuação na Docência

10. Se sim, há quanto tempo leciona?

11. Leciona(ou) a disciplina de matemática nessa experiência informada? *

Mark only one oval.

Sim

Não

Escolha do Curso

12. O curso de Matemática-Licenciatura era sua primeira opção de curso? *

Mark only one oval.

Sim

Não Skip to question 13.

Escolha do Curso

13. Se não, o que lhe motivou a se matricular no curso? *

Powered by

 Google Forms

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. O que lhe motivou a escolher a docência como profissão ao adentrar no curso de Matemática?
2. Quando você iniciou suas atividades como professor/a de Matemática, você se via como professor? Por quê?
3. Na medida em que passou a lecionar, você percebeu alguma diferenciação se comparado ao início da docência?
4. Você acredita que há algum(uns) aspecto(s) a destacar que só a experiência em sala de aula é capaz de te subsidiar?
5. Você destacaria algum(uns) aspecto(s) que só o curso de matemática – licenciatura é capaz de te ajudar a desenvolver nas suas atividades como professor/a em sala de aula?
6. A experiência antecipada é uma situação que faz diferença em você querer continuar na docência após a conclusão do curso de Matemática – licenciatura?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos a pesquisador **Joais Martins Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "**Formação inicial e antecipação profissional: a construção da identidade docente do estudante-professor de matemática na experiência**", que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. **Tânia Maria Goretti Donato Bazante** cujo objetivo é Compreender de que modo, para o Estudante-Professor de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula, tem interferido na sua identidade docente. Estudo o qual, será desenvolvido com estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Caruaru, em 07 / 05 / 2018.

Cristiane de Arimatéia Rocha

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada



Cristiane de Arimatéia Rocha
Professora
SIAPE: 2894037

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **Formação inicial e antecipação profissional**: a construção da identidade docente do estudante-professor de matemática na experiência, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Joais Martins Silva**, Rua Antonio Tributino de Barros, nº 173, Vila Santa Teresa – Agrestina/PE, CEP: 55495-000 – Telefone (81) 9 98219919, *e-mail*: joais_martins@hotmail.com.

Está sob a orientação da: Profa. Dra. **Tânia Maria Goretti Donato Bazante**, Telefone: (81) 9 86975060, *e-mail*: taniabazante@gmail.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa**: a pesquisa tem como questão norteadora: Para o Estudante-Professor de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula, tem interferido na sua identidade docente? Enquanto objetivo geral estamos interessados em: Compreender se, para o estudante-professor de Matemática, a inserção antecipada em sala de aula interfere na sua identidade docente. Já os objetivos específicos, são:
 - 1) identificar as razões de escolher a docência como profissão; 2) Analisar se a experiência contribui para a construção da identidade docente na dimensão do fazer e tornar-se professor; 3) Identificar que relações existem entre a inserção antecipada em sala de aula e a identificação com a docência. Para responder a questão lançada, temos o interesse de aplicar questionários e realizar entrevistas com estudantes-professores, isto é, graduandos do curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA) que esteja atuando como docente.
- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa**. O período de coleta ocorrerá no período estimado de até 3 meses. A começar pela aplicação dos questionários *online*, os quais após análise do Comitê de Ética em Pesquisa nos ajudará a escolher os/as participantes a serem entrevistados/as. Pensamos realizar, apenas uma entrevista com cada participante, salvo, se sentirmos a necessidade de esclarecermos algo que não ficou claro na primeira entrevista. Entrevistas essas que serão gravadas por meio do aparelho *smartphone*.
- **Riscos diretos** para o/a voluntário/a poderá vir existir alguns aspectos que lhe cause desconforto, constrangimento que podem ser provocados em função das perguntas do questionário, entrevistas ou ainda pela presença do pesquisador e do aparelho de gravação. Por exemplo, o/a participante, pode se sentir vergonhoso/a, nervoso/a ou inseguro/a. Nesse sentido, buscaremos trazer todos os esclarecimentos para os/as participantes buscando seu bem-estar. A presente pesquisa não

apresenta riscos de vida por estar isenta de uso de qualquer instrumento que cause lesões tais como perfurações ou cortes. Também o entrevistado não corre o risco de ter sua verdadeira identidade revelada e, assim, sofrer qualquer tipo de constrangimento por quaisquer pessoas.

- **Benefícios diretos e indiretos** para os voluntários a pesquisa não concede benefícios materiais, isto é, não é concedido nada em troca pela participação. Do ponto de vista acadêmico e social voluntário é beneficiado por ser co-participante do estudo, portanto, produtor de conhecimentos, que visam o melhoramento nos mais diversos campos sociais, nos quais pode estar o/a voluntário/a da pesquisa.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as voluntários/as, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Assim, os dados coletados nesta pesquisa por meio de questionários, entrevistas gravadas em áudio ficarão armazenados no servidor do e-mail joais_martins@hotmail.com ou ainda em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador **Joais Martins Silva**, no endereço Rua Antônio Tributino de Barros, nº 173 – casa, Vila Santa Teresa, Agrestina – PE, cep 55495-000 pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

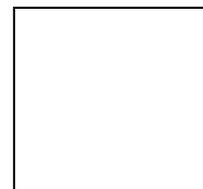
(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Formação inicial e antecipação profissional: a construção da identidade docente do estudante-professor de matemática na experiência, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

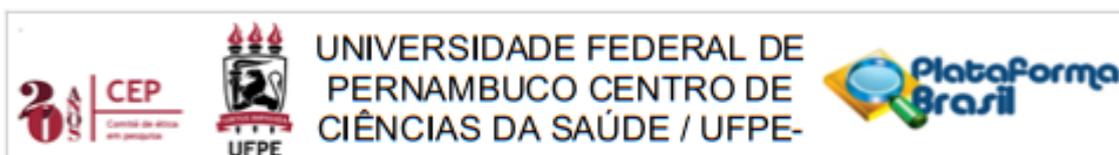
Assinatura do participante: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Inicial e Antecipação Profissional: A Construção da Identidade Docente do Estudante-Professor de Matemática na Experiência

Pesquisador: JOAIS MARTINS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89665718.7.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.754.115

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPE/Caruaru, interessado em investigar, por meio de um questionário online e entrevistas gravadas, como 06 estudantes do curso de Matemática da UFPE de Caruaru, que estão ocupando profissionalmente a posição de professores mesmo antes de estarem formados e já concluíram uma das disciplinas de Estágio supervisionado, estão construindo sua identidade docente.

Objetivo da Pesquisa:

1) Identificar as razões de escolher a docência como profissão; 2) Analisar de que maneira esta experiência contribui para construção da identidade docente na dimensão do fazer e tomar-se professor; 3) Identificar que relações existem entre a inserção antecipada e a identificação com a docência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão bem descritos e foram bem avaliados.

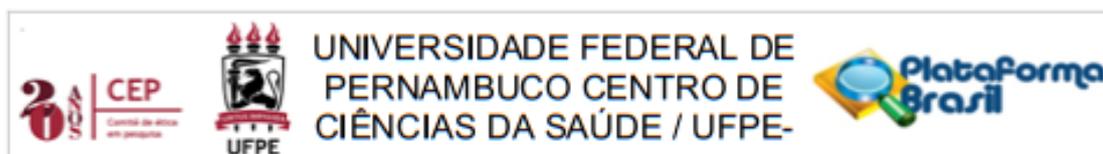
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e estão adequados.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.754.115

Recomendações:

Rever gramatical e ortograficamente o texto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado do ponto de vista ético.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

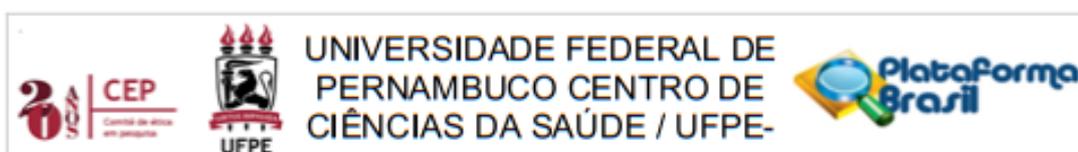
Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1128198.pdf	16/05/2018 09:20:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Detalhado_Joais.docx	16/05/2018 09:20:15	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.754.115

Investigador	Projeto_Detalhado_Joais.docx	16/05/2018 09:20:15	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JOAIS.docx	15/05/2018 09:13:23	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_joais.pdf	14/05/2018 11:20:07	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito
Outros	CurriculosLattes_TaniaBazante.pdf	09/05/2018 16:44:08	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito
Outros	CurriculosLattes_Joais.pdf	09/05/2018 16:43:25	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito
Outros	CartaAnuenciaJoais.pdf	09/05/2018 16:41:43	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito
Outros	declaracaoVinculoJoais.pdf	09/05/2018 16:38:53	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade_Joais.docx	03/05/2018 22:09:35	JOAIS MARTINS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 04 de Julho de 2018

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br

ANEXO D – DADOS SOBRE O CURSO DE MATEMÁTICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
SECRETARIA DO CURSO DE MATEMÁTICA -LICENCIATURA

Rodovia BR 104, Km 59-Nova Caruaru
Caruaru PE CEP 55002-970- - F.(081) 2126-7773
FAX (081) 2126-7773
CNPJ 24.134.488/0001-08

Declaração de Informações

Conforme solicitado por Joais Martins Silva, CPF 068.081.064-10, venho por meio deste, informar que o curso de Matemática -Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste -UFPE iniciou-se em 2009.2 com 45 matriculados, dos quais, 44 já se formaram. Informo também que atualmente o curso tem 347 alunos matriculados, dos quais, 33 cursam a disciplina de MATM0048 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I e 147 já cursaram este componente curricular. Segue abaixo o quadro de alunos formados até os dias atuais:

Semestre Letivo	Quantidade
2013.2	2
2014.1	8
2014.2	11
2015.1	1
2015.2	26
2016.1	1
2016.2	11
2017.1	19
2017.2	12
2018.1	28
2018.2	17
Total	136

Declaro verdadeiras as informações prestadas, as mesmas estão de acordo com o SIGA da UFPE.

Caruaru, 12 de dezembro de 2018


 Thiago de Oliveira Coelho
 Assessor em Administração
 SIAPE 2.157/984
 UFPE-CAA
 Secretaria do Curso Matemática - Licenciatura